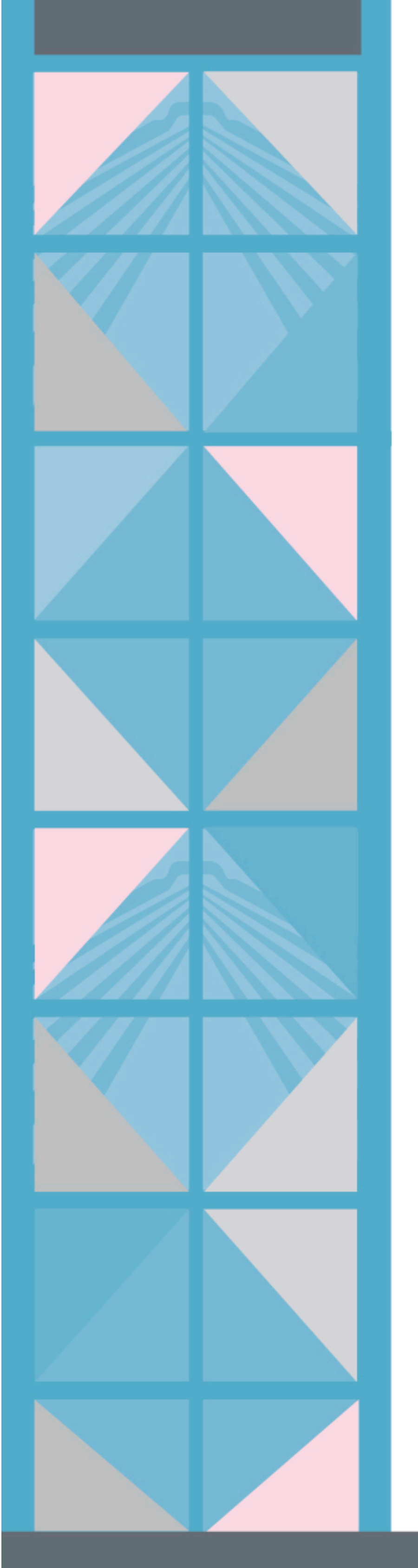


PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Aprendizaje cooperativo crítico

Mucho más que una eficaz técnica pedagógica

Anastasio Ovejero Bernal

PIRÁMIDE

Aprendizaje cooperativo crítico

Mucho más que una eficaz técnica pedagógica

ANASTASIO OVEJERO BERNAL
CATEDRÁTICO DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Aprendizaje cooperativo crítico

Mucho más que una eficaz técnica pedagógica

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-4016-2



A todas esas profesoras y profesores que, en plena hegemonía neoliberal, aún tienen el coraje de intentar cambiar la enseñanza tradicional, competitiva e individualista, y contribuir a construir una sociedad más cooperativa y más solidaria.

Índice

Introducción

«Lo único que le salva a la especie humana es la cooperación»

BERTRAND RUSSELL

Las sociedades humanas se basan ante todo en la cooperación. Sin ella no se hubiera podido formar ninguna sociedad por simple que fuera. Una «comunidad» de dos ya necesita mucha cooperación. En efecto, hasta las situaciones más sencillas, como entrar en una panadería a comprar una barra de pan, conllevan ya muchísima cooperación: la del panadero que amasó y coció el pan (probablemente lo hicieron varias personas cooperando, a su vez, entre ellas), la del transportista que lo llevó a la panadería, la del empleado que te lo sirve y te lo cobra, la del campesino que sembró y recolectó el trigo, la de quienes lo molieron y lo convirtieron en harina, la de los operarios que construyeron las máquinas con las que trabajó el campesino y con las que se hace el pan, etc. La especie humana se caracteriza precisamente por ser la más cooperativa que existe. Y ha sido esa capacidad de cooperación —y sobre todo de ayuda mutua— la que ha hecho posible que, sin ser el animal más fuerte ni el más veloz ni el más fiero, hayamos podido sobrevivir e incluso expandirnos por todo el planeta.

Ahora bien, aunque hemos conjuntado siempre cooperación y ayuda mutua, pronto fueron apareciendo personas poderosas que intentaron reducir nuestra capacidad de cooperación, reforzando cada vez más la competición entre los humanos, y eliminar paulatinamente la ayuda mutua y la solidaridad. Ello constituyó uno de los objetivos del Estado y después del capitalismo, hasta llegar a la actual fase neoliberal, en la que el individualismo, el egoísmo y la competición de todos contra todos está alcanzando unos niveles antes nunca vistos, como mostré en un libro anterior (Ovejero, 2014a). Por eso resulta imprescindible hoy día el fomento de la cooperación solidaria como forma eficaz de hacer frente a los efectos negativos del neoliberalismo, de sus políticas y de sus prácticas. Tales efectos están siendo tan dañinos para cientos de millones de personas que se hace ineludible transitar por los caminos de la cooperación y la solidaridad si no queremos caer en el abismo al que, si no cambian las cosas, estamos abocados. Además, no debemos olvidar que, como veremos más adelante, aunque ya nacemos con una predisposición biológica hacia la cooperación, esta la debemos aprender y entrenar, y la escuela es un lugar privilegiado para ello.

Visto lo necesario que resulta hoy día el fomento de la cooperación y la construcción de una sociedad más justa, más cooperativa y más soli-

daria, debemos preguntarnos si es posible enseñar a convivir cooperativa y solidariamente. En este libro pretendo dar una respuesta afirmativa, mostrando cómo la escuela sigue siendo una importante institución para conseguirlo. Y la mejor y más efectiva forma de actuar consiste justamente en implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas, pero entendiendo con ello, como dice el título de este libro, mucho más que una técnica didáctica. Necesitamos unir a la cooperación otras dos cosas: un profundo pensamiento crítico y mucha solidaridad. Por consiguiente, este libro hablará de los efectos tan positivos que tiene el aprendizaje cooperativo y, como consecuencia de ello, de la necesidad de utilizar ese método de trabajo en las aulas, necesidad que no proviene solo de sus ventajas en el ámbito escolar. De hecho, en uno de los aspectos en los que más quiero insistir es en que las ventajas del aprendizaje cooperativo van mucho más allá de las escolares y afectan a la convivencia ciudadana, a la propia democracia, tan debilitada últimamente, y, en última instancia, a la sociedad que queremos construir. Porque, y esto es lo más importante que quiere transmitir este libro, *el aprendizaje cooperativo debe ser mucho más que una técnica pedagógica*. Como dicen Johnson, Johnson y Holubec (1999), «la cooperación es algo más que un método de enseñanza; es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la vida en el aula» (p. 26)[1]. Yo creo que debe ir aún más allá y debe construir sujetos demócratas y críticos, capaces de entender el complejo mundo en que les ha tocado vivir y de interpretar los juegos de poder que los poderosos se traen entre manos y en los que está en juego la vida de las personas; de adquirir las competencias suficientes para defender sus intereses y hacerlo cooperando con los otros, porque esa es la única forma de conseguirlo; de exponerse a la acción de los medios de comunicación, sin ser manipulados por ellos; y, en fin, de alcanzar un nivel de desarrollo intelectual y crítico que les convierta en personas ilustradas, y que, por tanto, les importe más el ser que el tener. Solo con unos ciudadanos así se podrá construir una democracia real como la que exigían los miles y miles de jóvenes que tomaron las plazas españolas el 15-M.

Objetivos del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varios objetivos al mismo tiempo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9): 1) elevar el rendimiento de *todos* los alumnos y alumnas, incluyendo a los que tienen distintas dificultades de aprendizaje; 2) mejorar las relaciones positivas interpersonales e intergrupales dentro del aula, por lo que constituye un instrumento esencial para educar en la diversidad y, por tanto, para construir escuelas inclusivas, y 3) les proporciona a los estudiantes las experiencias necesarias para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. A estos objetivos, yo añadiría dos más, realmente cruciales: mejora las capacidades críticas del alumnado y es un instrumento indispensable para construir una sociedad democrática. La escuela debe concienciar al alumnado de su responsabilidad social y política, para que sea capaz de utilizar las habilidades que le da el aprendizaje cooperativo no solo para aprender más y mejor, sino para construir una sociedad más libre, más igualitaria y más solidaria. Porque tengamos presente que, resumiendo mucho, los efectos de la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas son básicamente los siguien-

---

[1] Una prueba clara de las diferencias que mantengo con David Johnson, que en esto no se aparta de la corriente hegemónica estadounidense, la expone él mismo cuando afirma que «el propósito de los grupos cooperativos, después de todo, es hacer de cada uno un individuo más fuerte» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 79). Algo similar afirma en otro lugar, cuando dice directa y explícitamente que «el propósito de los grupos cooperativos es hacer que cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte por sí mismo» (Johnson y Johnson, 1999a, p. 123). No se aleja mucho, pues, del darwinismo social. Por eso en sus escritos no hay ni una sola línea de crítica al neoliberalismo, a pesar de ser tan individualista y competitivo.

tes: 1) a nivel individual, aumenta el rendimiento escolar, la motivación intrínseca, la capacidad de cooperación, etc.; 2) a nivel interpersonal y grupal, mejoran las relaciones entre los compañeros, aumenta la cohesión grupal, se reduce la violencia escolar, etc.; 3) a nivel organizacional, la participación de sus miembros mejora la toma de decisiones, incrementa la satisfacción organizacional, crece la responsabilidad, etc., y 4) a nivel social, todo lo anterior influye, en mayor o menor medida y a medio y a largo plazo, en una transformación positiva de la sociedad, haciéndola más democrática, más cooperativa y más solidaria.

¿Por qué un libro más sobre aprendizaje cooperativo? Qué pretende este libro

Cuando publiqué mi anterior libro sobre aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990), no había nada publicado en España sobre ese tema. Sin embargo, hoy día hay ya docenas de buenos libros y cientos de excelentes artículos. El lector se preguntará, entonces, que por qué y para qué un libro más. Pues bien, creo que la mayoría de los trabajos en nuestro país sobre aprendizaje cooperativo son muy «prácticos», son informes de experiencias reales de aprendizaje cooperativo, a menudo excelentes, o estudios que muestran las ventajas de la utilización de este método. Pero suelen faltar dos cosas fundamentales para entender la importancia del aprendizaje cooperativo hoy día: una fundamentación teórica, así como una contextualización adecuada, que no es otra que la hegemonía del mal llamado neoliberalismo. Y digo mal llamado porque, a mi modo de ver, poco tiene que ver con el liberalismo, que, como es sabido y como señala Juan Pablo Fusi en el *Diccionario de Sociológica* (Giner, Lamo y Torres, 1998, p. 434), es la filosofía política elaborada en los siglos XVIII y XIX, asociada a varios principios esenciales: libertad civil del individuo, libertades constitucionales y económicas, gobierno representativo y parlamentarismo, derechos de las minorías (raciales, religiosas, nacionales) y permisividad moral. El neoliberalismo, en cambio, es una rara mezcla de libertad económica y conservadurismo político y social, donde la única libertad que se tolera es la de los más ricos para ganar más y más dinero a costa de lo que sea, incluso de la libertad de los demás.

Además, creo que la razón para la publicación de este libro es que, al mostrar las bases psicológicas y biológicas de la eficacia del aprendizaje cooperativo, complementa muy adecuadamente a los libros que ya tenemos, escritos por españoles (Ovejero, 1990; Serrano y Calvo, 1994; Lobato, 1998; Mir, 1998; García, Traver y Candela, 2001; Monereo y Durán, 2002; Díaz Aguado, 2003, 2005; Pujolás, 2001, 2004, 2009; Aguiar y Breto, 2005; Ferreiro y Calderón, 2006; Prieto, 2007; Velázquez, 2010; Torrego, 2011; Gavilán y Alario, 2010; Torregro y Negro, 2012; Arnáiz y Linares, 2013; Mayordomo y Onrubia, 2015; Durán et al., 2016; Iglesias, González y Fernández-Río, 2017) o traducciones (Johnson y Johnson, 1999a, 2002a, 2014a; Johnson y Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1985, 1999).

En síntesis, la mayoría de los textos existentes hoy día en nuestro país sobre este tema suelen centrarse casi exclusivamente en cómo aplicar los métodos de aprendizaje cooperativo, como si los profesores fueran meros técnicos, cuando realmente son ingenieros y, por tanto, no deben conformarse con aplicar las técnicas, sino que también deben conocer sus fundamentos y las razones de su eficacia. Además, deben conocer asimismo los efectos que a corto y largo plazo tienen esos métodos, efectos que por fuerza son sociales, ideológicos y políticos, por lo que, parafraseando a Henri Giroux (1990), el aprendizaje cooperativo debe darle al profesorado la ocasión de convertirse en intelectuales, como, por otra parte, es inevitable. En consonancia con ello, este libro pretende hacer principalmente tres aportaciones: una adecuada contextualización, teniendo en cuenta que el contexto en que hoy día debe implementarse el aprendizaje cooperativo es la actual *hegemonía neoliberal;* una fundamentación teórica suficien-

te; y un carácter esencialmente crítico, en línea con la undécima *Tesis sobre Feuerbach* de Carlos Marx, según la cual «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo». En este sentido, podríamos decir que lo que ha hecho la psicología social de la educación ha sido describir lo que pasa en la escuela, cuando lo que debe hacer es transformarla para cambiar la sociedad y mejorarla, pues es un lugar privilegiado para la transformación, para fomentar la cooperación y la solidaridad y para conseguir que las palabras igualdad, libertad y fraternidad sean más que meras palabras. Pero para ello debe enseñar a pensar críticamente y a practicar la libertad, la igualdad y la solidaridad, porque no olvidemos que si existe una ley de oro en educación es precisamente la que dice que los niños no hacen lo que les dicen que hagan, sino *lo que ven hacer.* Y para ello nada mejor que implementar en las aulas el aprendizaje cooperativo, pero un aprendizaje cooperativo que sea mucho más que una técnica pedagógica, que se base en una cooperación altruista y solidaria y que se fundamente en sólidos pilares teóricos. No olvidemos que teoría, investigación y práctica son los tres pilares fundamentales en los que se apoya la comprensión científica de los fenómenos que se quiere estudiar, estando los tres muy interrelacionados entre sí. Sin embargo, a menudo el excesivo predominio del empirismo, como consecuencia de la hegemonía positivista existente, ha hecho prevalecer los datos sobre la teoría. Ello es particularmente cierto en el campo del aprendizaje cooperativo, donde existe un llamativo y peligroso vacío teórico, que es precisamente una de las cosas que yo quisiera contribuir a subsanar con este libro. Y para ello me serán de gran utilidad autores como Piotr Kropotkin, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Paulo Freire, Henri Giroux Michael Tomasello o Giacomo Rizzolatti.

Como hace ya tiempo advirtiera James Baldwin (1979, p. 3), «tú escribes para cambiar el mundo aun sabiendo perfectamente que quizás esta vez no puedas conseguirlo, pero sabiendo también que ello es indispensable para el mundo. El mundo cambia de acuerdo con la forma en que la gente le ve, y si tu alteras, aunque sea solo un milímetro, la manera en que la gente mira la realidad, entonces sí puedes cambiarlo». Espero que este libro consiga cambiar, aunque solo sea ese milímetro, cómo ve la gente lo que está pasando realmente, que perciba cómo se han transformado radicalmente las relaciones de poder, tanto a nivel económico como a nivel social, como consecuencia de la profunda revolución neoliberal que están haciendo los más ricos y poderosos para conseguir que sus beneficios crezcan de forma abusiva a costa de todos los demás. Y espero que este libro contribuya también a que más profesores y profesoras implementen el aprendizaje cooperativo en sus aulas y, principalmente, a que lo hagan *con un sentido crítico y solidario*. Me gustaría igualmente que este libro contribuyera, siquiera mínimamente, a que el profesorado que ya está utilizando en sus aulas el aprendizaje cooperativo no se conforme con hacerlo de una manera técnica, siguiendo a la mayoría de los textos existentes sobre el tema, y se convenza de que el aprendizaje cooperativo debe ser *mucho más que una mera* técnica pedagógica, lo que hoy día es más importante que en el pasado porque nos hallamos en una *peligrosa coyuntura histórica,* pues, como puntualiza Giroux (2014, p. 141), «los intelectuales que están en contra de lo público dominan ahora la mayor parte del paisaje cultural».

Pero el problema no estriba solo en el surgimiento de un aparato cultural de derechas dedicado a preservar el poder y la riqueza de los ricos y de la élite empresarial, sino que es más profundo y más grave, pues, como no hace mucho escribía Z. Williams (2012) en *The Guardian,* la izquierda «no está captando el hecho de que la política es educativa, ni que la política está cambiando la forma en que la gente ve las cosas». Y la única forma de cambiar esta situación es que los profesores actúen como *intelectuales transformativos* (Giroux, 1990) y consigan que su alum-

nado aprenda a pensar críticamente y a trabajar por un mundo mejor. Ello puede alcanzarse con este método mejor que con otros. No olvidemos que uno de los deberes de la escuela, y particularmente de la educación superior, tendría que ser la construcción de auténticos ciudadanos, o sea, de sujetos libres e independientes, capaces de sostener y fomentar una *democracia real,* libre, justa, igualitaria y solidaria. Y ello exige unas relaciones interpersonales escolares cooperativas, igualitarias y solidarias, así como unas prácticas escolares también cooperativas, igualitarias y de apoyo mutuo. Lo que tenemos que decidir cada uno de los profesores y profesoras es qué tipo de educación escolar queremos tener: la que propone el neoliberalismo, que, además de elitista, potencia solo la preparación para el mercado laboral; o una educación para la libertad, la cooperación, la igualdad y la solidaridad que, además, actúe como pilar esencial de la democracia. Si preferimos la segunda, debemos construir en el aula unas relaciones entre estudiantes que faciliten esa cooperación y esa solidaridad. Y la forma más eficaz de conseguirlo es precisamente la implementación del aprendizaje cooperativo, como iremos viendo en este libro.

De otro lado, el estudio de las relaciones interpersonales en el aula no es algo nuevo: surgió hace ya mucho al constatar que la inteligencia y los factores cognitivos no explican más que una parte del rendimiento escolar (Backman y Secord, 1968) y que no eran solo factores individuales los que había que tener en cuenta, sino también —y seguramente más aún— otros como las expectativas del profesor, las relaciones profesor-alumno, el origen socioeconómico del alumnado, su nivel de aspiración y de motivación asociados a ese origen social, la integración en el grupo y sobre todo la aceptación o rechazo por parte de los compañeros. Tengamos presente asimismo que en la escuela los alumnos aprenden muchas cosas que no están en el currículum explícito, aprenden también «valores y normas destinados a producir "buenos" trabajadores industriales. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos» (Giroux y Penna, 1990, p. 72). Así, «el niño aprende que la profesora es la persona dotada de autoridad en el aula, pero que ella misma está subordinada a un director. De esta manera puede aprenderse la estructura de la sociedad al comprender la jerarquía de poder dentro de la estructura de la escuela» (Aronowitz, 1973, p. 75). Más aún, como dicen Giroux y Penna (1990, p. 78), «en lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al *statu quo*».

Aunque la escuela no es la única institución cuya finalidad es moldear la visión que las personas tienen de la realidad, sí enseña profunda y sistemáticamente todo un conjunto de valores que orientan al alumnado en una u otra dirección. De ahí que Ivan Illich (1974) abogue abiertamente por la *desescolarización*. Sin embargo, yo pienso que, a pesar de que es cierto que la escuela está desempeñando un papel fundamental en la reproducción social y por tanto en el mantenimiento del *statu quo,* también lo es que posee muchas posibilidades de cambio social, aunque para ello necesitamos *otro tipo de educación*. Y es que incluso nuestra manera de ser y de comportarnos, las distintas formas de relacionarnos unos con otros, tanto a nivel interpersonal como a nivel grupal, e incluso nuestra propia personalidad, no son cuestiones meramente individuales, sino explícitamente psicosociales: son construidas socialmente. Como hace unos años escribiera Michael Apple (1996, p. 63), «lo que algo es, la función que tiene y el valor que uno le da no son cosas naturales, dadas, sino realidades socialmente

construidas. Este es el caso incluso cuando hablamos de las instituciones que organizan buena parte de nuestras vidas. Tomemos las escuelas, por ejemplo. Para algunos grupos de personas, la escolarización es un enorme aparato de democracia: abre horizontes, garantiza la movilidad, etc. Para otros, la realidad de la escolarización es algo totalmente distinto: es una forma de control social o, quizá, la encarnación de peligros culturales, de instituciones cuyos currículos y cuyas enseñanzas amenazan el universo moral de los estudiantes que asisten a ellas [...] A lo largo de las dos últimas décadas, se ha progresado mucho a propósito de la pregunta sobre quiénes son los que pueden imponer su conocimiento como el conocimiento socialmente legítimo en las escuelas». Pues bien, el aprendizaje cooperativo consigue con más facilidad que la enseñanza tradicional que la escuela sea para la mayoría de los niños y niñas una institución que enseña democracia y que entrena en usos democráticos.

Además, estamos viviendo un tiempo social caracterizado por grandes cambios y profundas transformaciones a todos los niveles, y la escuela debe adaptarse a ello. Ya en 1984 decía la UNESCO que «la idea de formar al hombre para el cambio debe convertirse en la idea esencial. Adaptarse al cambio ya no es suficiente. Toda formación debe permitir prever el cambio con el fin de orientarlo y dominarlo» (1990, p. 27). También la adaptación al cambio e incluso la prevención de este se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional, entre otras cosas porque fomenta más la flexibilidad mental y la creatividad. Pero es que ahora nos encontramos en uno de los momentos de la historia en que más profundos y más acelerados son esos cambios de todo tipo: tecnológicos, culturales, económicos, sociales, políticos, etc. De ahí la importancia crucial de enseñar a niños y adolescentes a hacer frente eficazmente a tales cambios. Y la escuela puede y debe ser un lugar privilegiado para ello, sobre todo si utiliza el aprendizaje cooperativo. Más aún, habría que recordar también otros dos problemas actuales: la existencia de un enorme déficit democrático, dado que «las decisiones *más importantes* de la sociedad están fuera de las manos de las personas comunes» (Srnicek y Williams, 2016, p. 49), y el hecho de que, cuando algunas decisiones importantes sí están en nuestra mano, no sabemos cómo tomarlas y cómo gestionar adecuadamente los problemas, como ocurrió en algunos interesantes movimientos sociales como *Occupy* (véase Srnicek y Williams, 2016) o incluso en nuestro 15-M (véase Ibáñez, 1917; Ovejero, 2013b). Necesitamos tener una serie de habilidades sociales, entre las que destacan la capacidad de cooperar y gestionar constructivamente los conflictos. Y las dos se aprenden mejor si desde edad temprana niños y niñas son entrenados en técnicas de aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, en definitiva, es un método más eficaz que la enseñanza tradicional para formar ciudadanos libres, independientes y críticos y, por tanto, para que la escuela pueda contribuir a hacer una sociedad mejor. En todo caso, no sería raro que, ya al leer esta introducción, algunos lectores de este libro, sobre todo jóvenes, piensen que su autor es una persona trasnochada porque, a estas alturas del siglo XXI, aún habla de cosas propias del siglo XIX, como son la libertad, la igualdad y la solidaridad, así como de la necesidad de enseñar a pensar críticamente. Y, sin embargo, pienso que se trata de aspectos centrales no solo en toda sociedad que pretenda ser realmente democrática, sino incluso en toda sociedad que no quiera caer en el abismo y despeñarse irremisiblemente: si no existe una comunidad cooperativa y solidaria donde se socialicen adecuadamente niños y adolescentes, la sociedad pronto dejará de tener metas comunes y no alcanzará la cohesión social suficiente para no desintegrarse. Por tanto, creo que hablar de libertad, de cooperación y de solidaridad no solo no es algo trasnochado, sino que tal vez sea algo más actual y más necesario que nunca. Pero es que los poderosos han sido muy hábiles a la hora de im-

poner sus intereses, de forma que en primer lugar han conseguido que la ciudadanía haya internalizado la ideología y los valores que les interesa a ellos, y entre tales valores no está el pensamiento crítico y mucho menos la solidaridad.

También Jerome Bruner (2012/1979) concebía las escuelas como lugares no solo para la instrucción, sino también para aprender la identidad y el trabajo mutuo, donde «ser innatamente bueno en algo implica, entre otras cosas, ayudar a otros a mejorar en ese aspecto» (p. 202). Por tanto, subraya Bruner, «lo único que quiero dejar claro es que lo que se necesita en América —como en la mayoría de los países del mundo desarrollado— no es sencillamente una renovación de las habilidades que hacen de un país un mejor competidor en los mercados mundiales, sino una renovación y reconsideración de lo que he llamado "la cultura escolar". He intentado caracterizar la nueva idea como la creación de comunidades de aprendices. Sobre la base de lo que hemos aprendido en los años recientes sobre el aprendizaje humano —que funciona óptimamente cuando es participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos— está claro que incluso se nos da mejor enseñar ciencias, matemáticas e idiomas en tales escuelas que en las tradicionales» (2012/1979, p. 104).

Pero para hacer un análisis global y a la vez profundo de la escuela actual, nos será de gran utilidad recordar una de las trampas que nos dejó la Ilustración y que desde entonces no ha hecho sino reforzarse. Me refiero a la idea de que la educación es liberadora por sí misma. Y no es así. De hecho, si los ilustrados levantaran la cabeza y vieran nuestra situación actual, se revolverían en sus tumbas, pues, desgraciadamente, no se están cumpliendo en absoluto sus predicciones. Ellos creían que se alcanzaría la sociedad perfecta cuando la educación se extendiera a toda la población y cuando la ciencia manejara los hilos de la sociedad. En Europa, pero también en gran parte del resto del mundo (Japón, Cuba, Australia, Canadá, EE.UU., etc.), están escolarizados todos los niños y niñas hasta los dieciséis años, y millones de ellos siguen estudiando hasta los 23 o los 25 años. En cuanto a la ciencia y la tecnología científica, su presencia en nuestras vidas es continua, y con una eficiencia que jamás soñaron los propios ilustrados: tecnología aplicada a la cirugía médica, ordenadores, robots, telefonía móvil, aviación, etc. Y, sin embargo, no se ha reducido la violencia, los conflictos interpersonales e intergrupales son incluso más frecuentes que antes, la explotación laboral no ha cesado, las desigualdades son mayores que nunca, etc. Por tanto, educación sí, pero no cualquier educación. Hay una educación liberadora, y que está al servicio del alumnado, y hay una educación esclavizadora, que está al servicio de los poderosos y lo único que pretende es hacer a los educandos más productivos para el sistema, por lo que pretende construir unos ciudadanos dóciles y unos trabajadores sumisos. Y esa educación es justamente la que impera hoy día en nuestros centros escolares. Pero lo peor es que resulta difícil hacer otra cosa, pues el propio alumnado, al menos en la universidad, ha sido previamente ganado por el frente neoliberal, de forma que gran parte de ellos son ya sujetos neoliberales que perciben que sus intereses son los mismos que los de los más ricos; han internalizado la ideología neoliberal (véase Ovejero, 2014a, 2017a).

La educación, pues, no es en sí misma liberadora. Depende de quién la utilice y con qué fines. Según Freire, no se puede hablar de educación a secas, sino de «educación para qué, educación en favor de quién, educación contra qué». La educación puede ser liberadora, pero también puede ser manipuladora y domesticadora. Y la opción que propone este libro es la implementación escolar del *aprendizaje cooperativo crítico,* «técnica» que le da al alumnado un protagonismo en su propio aprendizaje y en su formación que no le da la enseñanza tradicional. Como señala Henry Giroux (1990, p. 204), «el aula es vista tradicionalmente como un lugar donde se transmite información a los estudiantes. Especialistas en una disciplina im-

parten a aprendices el conocimiento recibido acerca de una materia particular; en este proceso los estudiantes no desempeñan una parte activa, sino que son receptores pasivos y abiertamente acríticos. Sin embargo, como ya hemos sostenido antes, si a los estudiantes les concedemos un papel activo en el proceso de formación cultural, esos mismos estudiantes pueden convertirse en agentes de la producción de prácticas sociales [...] es necesaria una pedagogía crítica que promueva la identificación y el análisis de los intereses ideológicos subyacentes que están en juego en el texto y en las lecturas que se hagan del mismo». Por tanto, como puntualiza Bruner, «ni la escuela ni la educación pueden entenderse ya como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países [...] La tarea central (de la escuela) es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Vivimos juntos en una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural. El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones» (2012, p. 12). Y añade Bruner (pp. 17-18): «Hay que compartir mutuamente conocimientos e ideas, ofrecerse ayuda mutua en el dominio del material, división del trabajo e intercambio de papeles, oportunidades para reflexionar sobre las actividades del grupo». Si queremos una educación realmente emancipadora debemos evitar concentrar nuestro interés «exclusivamente en el micronivel de la enseñanza, en los estudios de la interacción en el aula» (Giroux y Penna, 1990, p. 69): debemos ir más allá y ser capaces de entender la faceta política de la educación escolar.

En síntesis, existe un alto consenso en que, al menos en las sociedades democráticas, la escuela debe ser un instrumento de cohesión social y de integración democrática. Por ello, su función no tiene que ser solo la de enseñanza-aprendizaje, sino que también debe abarcar otras relacionadas con el proceso de socialización, con el fomento del pensamiento crítico y con la enseñanza de valores como la tolerancia hacia quienes son diferentes y hacia los que piensan de forma distinta, contribuyendo con ello a la reducción de las conductas excluyentes, hostiles y violentas y a la facilitación de comportamientos de amistad. Y también para esto el aprendizaje cooperativo es una herramienta eficaz. Por eso, porque fomenta el pensamiento crítico, la tolerancia y la solidaridad, el aprendizaje cooperativo es algo subversivo. Y lo es más aún si tenemos en cuenta que beneficia sobre todo a los alumnos de clase más baja y a las mujeres.

La idea básica y principal que pretende transmitir este libro es que si la especie humana pudo sobrevivir a tantos avatares que se cruzaron en su ya larga historia fue gracias a la cooperación, al altruismo, a la ayuda mutua y a la solidaridad. Y será el individualismo, el egoísmo y la competición lo que, de seguir la trayectoria que llevamos, terminará con nuestra especie. Si queremos evitarlo, no tenemos otro camino que el de volver al apoyo mutuo y a la cooperación. Y el aprendizaje cooperativo es un instrumento altamente eficaz para ese propósito, sobre todo si no lo utilizamos solo para apuntalar el sistema competitivo e incluimos en él un componente de crítica y deseo de transformación social: lo que necesitamos es un aprendizaje cooperativo que no sea solo un método pedagógico para que nuestros alumnos y alumnas aprendan más y mejor. Ello es de gran utilidad. Pero necesitamos algo más, necesitamos que sea un camino para construir una sociedad más cooperativa y solidaria. Pues de poco serviría una implementación escolar del aprendizaje cooperativo si, al terminar sus estudios, los alumnos se insertaran en una sociedad profundamente individualista y ferozmente competitiva.

En conclusión, este libro tiene un *objetivo general,* que es un *análisis teórico* exhaustivo del aprendizaje cooperativo, por lo que se centrará

muy especialmente en sus fundamentos biológicos, antropológicos y psicosociales, y cuatro *objetivos más concretos:* 1) analizar la utilidad de la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas dentro de su contexto actual, que es el de la hegemonía neoliberal; 2) mantener una perspectiva esencialmente crítica, para lo que utilizaré mucho las reflexiones de pedagogos como Paulo Freire, Peter McLaren y, sobre todo, Henry Giroux; 3) insistir en las bases teóricas en las que se sustentan los abundantes datos empíricos ya existentes en este campo, y 4) presentar datos actuales obtenidos en los diferentes campos para los que está siendo eficaz el aprendizaje cooperativo: rendimiento académico, motivación escolar, violencia escolar, cohesión de grupo, etc.

1 La escuela frente a la hegemonía neoliberal

1. INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar fue siempre para el capitalismo un instrumento útil para defender sus intereses y el *statu quo,* pues se trata de un elemento esencial en la reproducción social (Ovejero, 2018). En efecto, para muchos estudiantes la escuela y el instituto son lugares que les convierten en perdedores, donde son ignorados, excluidos, rechazados y a veces incluso agredidos, lo que sin duda les hace infelices y desgraciados, llegando algunos en ocasiones al suicidio. Ello es particularmente dramático si tenemos en cuenta los efectos perniciosos que para esos niños y niñas tiene esta situación, pues, como se está demostrando, el trastorno de estrés postraumático producido por el rechazo, la exclusión y la agresión de los compañeros produce, entre otras cosas, importantes daños que además afectan al cerebro o al sistema inmune. La solución a esta situación es compleja, pues sobrepasa el ámbito escolar. Sin embargo, para empezar debo decir que resulta imprescindible que la selección no sea el principal objetivo de la escuela. Y aunque no sea solución suficiente, la implementación del aprendizaje cooperativo podría ser un buen comienzo, sobre todo si, como ya he dicho, lo vemos como algo más que una mera técnica. Si queremos que el aprendizaje cooperativo sea un instrumento eficaz para hacer una escuela mejor, que contribuya a la construcción de una sociedad cooperativa y más solidaria, el aprendizaje cooperativo debe también enseñar a cooperar solidariamente y a pensar críticamente.

Sin embargo, una de las cosas más extrañas que ocurren hoy día con respecto a este tema es que si se les habla a los alumnos —y no solo a ellos— de cooperación y de solidaridad, te responden inmediatamente que eso es imposible porque la gente es egoísta y competitiva por naturaleza. Y si, como argumento a favor de la tendencia cooperativa y solidaria de la especie humana, les mencionas experiencias cooperativas y solidarias a lo largo de la historia, como fue el caso de las colectividades libertarias que se desarrollaron en la España de los años treinta del siglo pasado (véase Ovejero, 2010, 2017a, 2017b), te dicen que eso ocurrió hace mucho, que hoy día sería imposible, eso sí, tras reconocer que ni conocían la existencia de tal experiencia histórica. Y es que, tras cuatro décadas de hegemonía neoliberal y sobre todo tras la internalización de su ideología, les parece increíble que las cosas puedan ser de otra manera a como son ahora. De hecho, casi todos mis alumnos, en los trabajos que me presentan sobre este tema, muestran una contradicción flagrante: por un lado, dicen que sería bonita una sociedad como la de las colectividades libertarias, pero, por otro, y coherentemente con su ideología neoliberal, añaden que ello es imposible actualmente. En sus mentes ha calado el neoliberalismo de tal manera que les suena más que raro cualquier alternativa que se plantee a las medidas políticas, educativas, y sobre todo económicas, neo-

liberales. Algo similar ocurre con los economistas. Los neoliberales, que son mayoría en este gremio, no solo ven el mundo como en la universidad les han enseñado a verlo, sino que no son capaces de atisbar otras posibilidades: han aceptado las premisas neoliberales como el «estado natural» de las cosas. Aceptan a pie juntillas el eslogan de Margaret Thatcher, que ya constituye un elemento central de la ideología neoliberal: *No hay otra alternativa*. La historia se repite o, mejor dicho, como decía Mark Twain, «la historia no se repite, pero a veces rima». En efecto, escribía John Maynard Keynes en el Prefacio a su *Teoría general* (1936), que la principal dificultad que había encontrado para escribir el que sería tan influyente libro había sido distanciarse del pensamiento habitual en aquellos momentos, que no era otro que el de la economía clásica, añadiendo textualmente: «La dificultad no radica en las nuevas ideas, sino en escapar de las viejas que, para quienes hemos recibido formación más convencional, se ramifican hasta alcanzar cada esquina de nuestras mentes». Algo similar les ocurrió a los neoliberales cuando intentaron hacer una economía, una ideología y una sociedad completamente diferentes a la keynesiana, que entonces era la predominante, para lo que utilizaron todos los instrumentos a su alcance, incluyendo la educación escolar, sobre todo la superior.

Pues bien, para entender mejor la situación actual preguntémonos cómo es posible que haya tan pocas protestas sociales precisamente ahora, cuando —en España y en muchos otros países— los gobiernos, neoliberales casi todos ellos, están haciendo políticas en los ámbitos fiscal, laboral, educativo, sanitario, etc., que tanto están perjudicando a la mayoría de la población. Da la impresión de que la gente acepta tales medidas y de que está satisfecha con la actual situación, hasta el punto de que se mantiene la democracia formal y siguen ganando las elecciones los partidos que han aplicado tales políticas. La explicación de este extraño fenómeno está principalmente en la internalización de la ideología neoliberal por parte de la mayoría de la ciudadanía. En este capítulo veremos en qué consiste esa ideología y cómo una minoría de neoliberales consiguió que tal ideología se convirtiera en hegemónica a nivel planetario. Ello nos será de gran utilidad, entre otras cosas, para poder revertir tal proceso.

Ante todo, la ciencia económica, que dentro de las ciencias sociales ha sustituido a la sociología y a la psicología social para explicar los hechos sociales, ha sido controlada por los neoliberales, y como argumenta Steve Keen (2015, pp. 28-29): «¿Por qué ha persistido la economía en defender una teoría (la neoliberal) que ha sido demostrada en su conjunto errónea? ¿Por qué, a pesar de los efectos destructivos de las políticas económicas, la economía sigue ofreciendo las herramientas que los políticos y los burócratas aplican a casi todos los problemas sociales y económicos? La respuesta está en la forma en que la economía se enseña en las universidades del mundo». «Más aún, añade, a pesar de que hay tantos economistas neoclásicos con buenas intenciones, ¿por qué casi todas sus recetas y recomendaciones favorecen a los ricos y no a los pobres, a los capitalistas antes que a los trabajadores, a los que tienen de sobra y no a quienes no llegan a fin de mes, a los privilegiados antes que a los desposeídos?». Y su respuesta es clara y rotunda (pp. 29-30): «Llegué a la conclusión de que la razón por la que manifestaban esa conducta tan poco intelectual, tan ideológica y en apariencia tan destructiva desde el punto de vista social, no tenía que ver con patologías personales superficiales, sino que era de naturaleza más profunda. Lo que ocurría es que la forma en que habían sido formados les había inculcado las pautas de comportamiento de los fanáticos más que de los intelectuales desapasionados». Y sabemos lo difícil que es hablar y debatir con fanáticos: siempre encuentran argumentos para no tener que cambiar sus creencias, por muchos datos en contra que haya. Si se hacen políticas de austeridad para reducir la deuda, pero esta aumenta, dicen que tales políticas han fallado porque han sido insuficientes,

necesitándose, por tanto, medidas de austeridad más potentes. Que la teoría del goteo falla, y se constata que no es cierto que «cuando la marea sube, todos los barcos suben» ni que cuanto más ricos se hacen unos pocos, más ricos se harán todos, argumentan que debemos esperar a que se hagan más ricos todavía, que es una cuestión de tiempo. Nunca reconocen sus errores. Pero no solo por su fundamentalismo neoliberal, como afirma Keen, sino también, creo yo, porque todo ello forma parte de su estrategia para conseguir su principal objetivo, a costa de lo que sea, que no es otro que el enriquecimiento obsceno de unos pocos a costa de la mayoría y sobre todo de los más débiles (jóvenes, mujeres, trabajadores sin cualificar).

Por tanto, para entender adecuadamente el contexto en el que tienen que trabajar actualmente los educadores y sobre todo para comprender bien el tipo de ciudadanos con que tienen que relacionarse (sus ideales, su ideología, etc.), dedicaré este primer capítulo a hablar del neoliberalismo y su relación con la educación. Si los neoliberales han utilizado la escuela para imponer la ideología y los intereses de los más ricos, también podría ser utilizada para combatir esa ideología neoliberal y para defender los intereses de la mayoría de la población. No olvidemos que «la educación superior representa uno de los más importantes lugares en los que se está llevando a cabo la batalla por la democracia. [...] Si la democracia es una forma de vida que exige una cultura formativa, los educadores pueden desempeñar un papel central a la hora de crear formas de pedagogía e investigación que sean capaces de capacitar a los jóvenes para pensar críticamente» (Giroux, 2014, pp. 151-152). Cuando el pensamiento crítico, que es consustancial a la democracia, es débil, la democracia también lo es. Claro que el mero hecho de pensar hoy día en un mundo igualitario y solidario es algo utópico, sobre todo porque la ideología neoliberal ya es hegemónica. No tenemos nada bueno que no haya sido utópico anteriormente. Como proclamaban los «sesentaiochistas», debemos ser realistas y pedir lo imposible. Ciertamente, vivimos tiempos duros, difíciles y oscuros, pero la historia siempre está abierta hacia el futuro, y cualquier cosa puede suceder. En la historia, nada está escrito de antemano. Ahora bien, el que suceda una cosa u otra depende en gran medida de nosotros, y los profesores de todos los niveles tenemos una gran responsabilidad en ello.

2. EN QUÉ CONSISTE EL ACTUAL CAPITALISMO NEOLIBERAL[1]

Después de la segunda guerra mundial los acuerdos de Bretton Woods establecieron en Europa —y, en parte, también en EE.UU.— un sistema político y social, basado en principios keynesianos, que obligaba al capitalismo a tener un cierto rostro humano, dando lugar a lo que vino en llamarse *Estado del bienestar:* el capitalismo se mantenía, pero el Estado desempeñaba un papel central tanto en la economía (nacionalización de sectores claves como el ámbito energético e incluso la banca) como en la distribución de la riqueza (a través de la política fiscal y de ayudas a las familias y las personas necesitadas) y en educación, sanidad y servicios sociales. Esto le sirvió al capitalismo para subsistir, en una época en que peligraba su continuidad, a la vez que la sociedad se hizo más justa y más igualitaria, los derechos

[1] Dado que sobre este tema he publicado varias cosas últimamente, no quisiera repetirme demasiado, de forma que para una ampliación de mis reflexiones sobre el neoliberalismo remito al lector a esas publicaciones (Ovejero, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b, 2017a). De hecho, este libro es el tercero de mi trilogía sobre la necesidad de la cooperación: en el primero (Ovejero, 2014) describí en qué consiste el actual neoliberalismo y cuáles son sus efectos más negativos; en el segundo (Ovejero, 2017), mostré algunas alternativas de cooperación a la hegemonía neoliberal; y en este quiero analizar el papel que debería tener la escuela en la construcción de una sociedad alternativa a la neoliberal de hoy día, papel que pasa necesariamente, a mi modo de ver, por la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas.

humanos mejoraron y los trabajadores vivieron mejor. Pero los más ricos no firmaron voluntariamente este pacto. De ahí que pronto comenzaron a rebelarse contra él y a apoyar a un grupo de intelectuales, capitaneados por Ludwig von Mises y por Friedrich Hayek, a los que financiaron generosamente con el fin de cambiar el sistema, cosa que consiguieron con gran éxito hasta el punto de que hoy día la ideología neoliberal es el paradigma dominante. Más en concreto, «a mediados de los setenta, los ricos empezaron a preocuparse cada vez más por la amenaza que un Estado fuerte y activo representaba para su poder y sus privilegios, y trataron de modificar los términos del pacto social. La idea central de su agenda ha sido marginar al sistema político democrático y concentrar el poder en el sector privado, donde pueden operar libres de verdaderas restricciones. Para alcanzar este objetivo han denigrado y recortado todos y cada uno de los instrumentos de política democrática que los ciudadanos tienen a su disposición para conseguir sus metas colectivas: han privatizado las empresas públicas; han desregulado los sectores industrial y financiero; han revocado normativas medioambientales y de consumo; han reducido los programas de asistencia social; han limitado el poder de los sindicatos y han privatizado parcialmente instituciones públicas como universidades y servicios de salud. No obstante, el objeto principal de su ataque ha sido el sistema tributario» (McQuaig y Brooks, 2014, p. 67), y siempre con el apoyo de los gobiernos, tanto de derecha como de izquierda. Bajar los impuestos, especialmente a los más ricos y a las grandes empresas, es su primer objetivo; devastar el mundo del trabajo, bajando los salarios y reduciendo los derechos laborales, es el segundo; y reducir el papel del Estado en sanidad, educación y servicios sociales, para así incrementar sus ganancias, es el tercero (Ovejero, 2014a). Y lo están consiguiendo sin grandes protestas de la ciudadanía, como resultado de un largo proceso en el que han intervenido muchos intelectuales. Los acuerdos de Bretton Woods habían sido sustituidos por el Consenso de Washington.

Los principios teóricos del neoliberalismo, de los que derivan sus políticas concretas, son los siguientes: 1) desregulación financiera total; 2) predominio de la ley del mercado; 3) el beneficio debe estar por encima de todo; 4) reducción de impuestos a los más ricos y a las empresas; 5) privatización del sector público; 6) desmantelamiento y reducción progresiva del Estado, y 7) eliminación del poder de los sindicatos. En eso consiste básicamente el llamado Consenso de Washington.

3. INCREMENTO DE LAS DESIGUALDADES ECONÓMICAS Y SOCIALES

Tanto los principios teóricos del neoliberalismo como las políticas concretas neoliberales que, a nivel planetario, se están implementando van en la misma dirección: traspasar poder y recursos de la población general a la minoría más rica. Y lo están consiguiendo plenamente. En efecto, según Oxfam-Intermón (2017), en España las familias pagaron en 1916 el 84 por 100 de los impuestos (en 2007 el 75 por 100), mientras que las empresas solo el 13 por 100 (en 2007 el 22 por 100). Según ese mismo Informe, en España solo tres personas poseen tanta riqueza como el 30 por 100 más pobre del país, mientras que a nivel mundial solamente ocho fortunas acumulan tantos recursos como el 50 por 100 más pobre (3.600 millones de personas). Y la brecha se ha agravado además durante los años de crisis, pues mientras las tres personas más ricas de España han aumentado sus recursos un 3 por 100 en esos años, las más pobres vieron caer los suyos en un 30 por 100. En Estados Unidos, según McQuaig y Brooks (2014), entre 1980 y 2008 los ingresos del 90 por 100 de los menos ricos solo creció un 1 por 100 (303 dólares de media), mientras que los del 0,1 por 100 más rico creció un 403 por 100 (21,9 millones de dólares de media), de forma que ese 0,1 por 100 tienen más

dinero que el 50 por 100 menos favorecido de la población. Otros datos hacen más obsceno aún ese poder neoliberal (McQuaig y Brooks, 2014): el Royal Bank of Scotland, tras ser rescatado con fondos públicos después del *crash* financiero, pagó a sus directivos 340 millones de libras en bonificaciones en febrero de 2009; en Manhattan, el entonces presidente ejecutivo de Merrill Lynch, John Thain, declaró que pagaba a sus directivos 4.000 millones de dólares en bonos para retener a los «mejores», después de que esas mismas lumbreras habían llevado al banco a unas pérdidas de 27.000 millones de dólares; los ejecutivos de Wall Street se pagaron a sí mismos miles de millones de dólares en 2009. Esto es el neoliberalismo: como vemos, muy poco liberal.

En cuanto a las diferencias salariales, un solo dato deja muy clara la situación (Krugman, 2012): en 2006, los 25 gestores de fondos de cobertura *(hedge funds)* mejor pagados de Wall Street ganaron 14.000 millones de dólares, tres veces más que la suma de los sueldos de 80.000 profesores de Nueva York, de forma que cada uno de ellos ganó como media lo mismo que 3.280 profesores; en 2007, John Paulson, gestor de fondos de alto riesgo, ganó 3.700 millones de dólares, unas 74.000 veces la renta media familiar en Estados Unidos; finalmente, por no extenderme en más datos, el salario medio interprofesional era en EE.UU., hasta hace muy poco, un 20 por 100 inferior al de 1968. Dos casos extremos, pero clarividentes, son el de Michel Eisner (tomado de Ziegler, 2004, pp. 94-95) y el de Michael Ovitz (tomado de Bauman, 2014a, p. 59): Eisner, director general de Walt Disney, ganaba 2.730 dólares a la hora (en cifras de 2000), es decir, tres millones de dólares al día, mientras que una obrera de Haití que cose los pijamas de la Disney ganaba 28 centavos a la hora, 10.000 veces menos que Eisner.

Pero hay más. Sigamos con los datos que muestra Ziegler: Eisner no se contenta con este salario, sino que ese mismo año se embolsó también acciones por un valor de 181 millones de dólares, cantidad que bastaría para sustentar la vida de 19.000 trabajadores y sus familias durante catorce años. Además, esos directivos suelen tener un gran coche a cargo de la empresa y a veces también la vivienda con todos sus gastos. Más aún, con frecuencia les espera una suculenta «indemnización» por jubilación, lo que no les impide a veces seguir trabajando como miembros del consejo de administración de otras grandes empresas. Igualmente, el acuerdo de despido del presidente de Walt Disney, Michael Ovitz, ascendió a 140 millones de dólares. Un último dato: el 14 de febrero de 2018, el mismo día que *El País* publicaba que el BBVA había perdido en 2017, en España, 856 millones, *Infolibre* anunciaba que Francisco González, presidente de ese banco, había ganado 32 millones de dólares desde 2012, precisamente durante los años de crisis en que la banca española tuvo que ser rescatada con dinero público, además de un buen ingreso en su plan de pensiones. Y todo ello en medio de fuertes medidas de austeridad, lo que da sentido a la frase de Yanis Varoufakis (2017, p. 67) de que «la austeridad es una jugada moral cuya verdadera finalidad es legitimar la cínica transferencia de riqueza de los que no tienen nada a los que lo tienen todo durante una época de crisis», añadiendo que «una vez despojada de su autoridad moral, la austeridad aparece como lo que realmente es: una política económica fallida, basada en una concepción ideológica que carece de toda ética» (p. 68). Como se demostró en el trato que recibió Grecia por parte de la troika, parece evidente que la finalidad principal de las políticas de austeridad impuestas a los gobiernos es incrementar la deuda de sus países para que sean los acreedores (la banca internacional) los que realmente dirijan esos países, según sus reglas y a favor de sus intereses, pues «la deuda es el poder del acreedor, y una deuda insostenible concede a los acreedores un poder exorbitante» (Varoufakis, 2017, p. 683). Luego, todo les va sobre ruedas: las agencias de calificación de riesgos ayudan a que la deuda de ciertos países sea impagable; los *think tanks* y las grandes empresas de comunicación manipulan a la gente

y la convencen de que esas políticas de austeridad no solo son inevitables, sino que son muy beneficiosas, etc. Las consecuencias son bien conocidas. En sus informes lo deja muy claro Oxfam Intermón (2014, 2017, 2018a, 2018b). Así, en el informe que en enero de 2018 presentó al Foro Económico Mundial en Davos daba estos dramáticos datos (2018a): de toda la riqueza mundial generada en 2016, el 82 por 100 fue a parar a los bolsillos del 1 por 100 más rico, mientras que el 50 por 100 más pobre (que suman 3.700 millones de personas) no se benefició absolutamente nada. Además, otra prueba de que el neoliberalismo hace que, incluso en épocas de crisis económica, los ricos sean cada vez más ricos es que, como dice ese mismo informe, entre 2006 y 2015, a nivel mundial, la riqueza de los más ricos creció un 13 por 100 al año, mientras que los sueldos de la clase trabajadora crecieron un 2 por 100. O sea, que si la economía va mal, los más pobres son los que pagan las consecuencias, y si va bien, los más pobres ni se enteran.

En España se dio un proceso similar, aunque menos pronunciado. El 1 por 100 más rico acaparó el 40 por 100 de la riqueza creada en 2016, mientras que el 50 por 100 más pobre se benefició solo del 7 por 100. Y según el informe de Oxfam Intermón para España (2018b), la recuperación económica de estos últimos años ha favorecido cuatro veces más a los más ricos que a los pobres, lo que se debe sobre todo a tres factores: un gran aumento de los beneficios empresariales en 2016; un estancamiento de los salarios de los trabajadores, que no subieron nada e incluso bajaron entre 2012 y 2016; y una política fiscal que beneficia mucho más a las rentas del capital que a las del trabajo. Además, el fraude fiscal empeora aún más esta situación. Pero la desigualdad se da también dentro de los mismos trabajadores. En efecto, en España —y no solo aquí— la brecha entre los sueldos de la mayoría de los trabajadores y los de quienes más ganan no ha hecho sino crecer: los salarios más altos son 71 veces mayores que los de quienes cobran el Salario Mínimo Interprofesional. Además, mientras que entre 2008 y 2016 los sueldos más bajos cayeron un 15 por 100, los más altos subieron un 15,18 por 100. No es raro, pues, que en España el 13,7 por 100 de los trabajadores sean pobres, a pesar de tener un empleo.

Por tanto, si Richard Wilkinson y Kate Pickett (2009) demostraron que los países más igualitarios tienden a tener unos mejores indicadores sociales y que a la desigualdad le acompañan unos mayores índices de fracaso escolar, de enfermedades tanto físicas como psicológicas, de insatisfacción social, de un menor bienestar psicológico, de más suicidios, etc., Linda McQuaig y Neil Brooks (2014, p. 68) afirman que «hay una estrecha correlación entre fiscalidad elevada y buenos indicadores sociales, lo que no debe sorprender, puesto que los países con una fiscalidad más alta tienden a ser los más igualitarios». Así, añaden estos autores, en EE.UU., país con bajos impuestos, el 1 por 100 más rico acapara alrededor del 17 por 100 de la renta nacional, frente a Dinamarca, país con altos impuestos[2], donde el 1 por 100 más rico acapara el 4 por 100. En Estados Unidos la pobreza es generalizada y afecta a un 17 por 100 de la población y a un 22 por 100 de los niños (Ederman, 2011), frente al 6 por 100 y 3,8 por 100, respectivamente, en Dinamarca. Pero, con una propaganda permanente, «las élites han conseguido convencer a buena parte de la opinión pública de que el desvío masivo de recompensas a los de arriba sencillamente no es un problema» (McQuaig y Brooks, 2014, pp. 42-43), sino que, además de que lo merecen, es necesario pagarles esas enormes cantidades de dinero para poder tener en esos puestos a los mejores y que, incluso, a la larga, eso es bueno para todos[3]. A

[2] Por ejemplo, en 2009 el nivel impositivo total de EE.UU. ascendía a un 24,1 por 100 de su PIB, mientras que ese mismo año el de Dinamarca fue del 48 por 100.

[3] Como escriben McQuaig y Brooks (2014, p. 43), «los centros de estudios financiados por las grandes empresas no dejan de fabricar pseudoteorías que explican por qué el enriquecimiento de los ricos es beneficioso para todos; y la con-

esta mentira le acompañan otras, como la de que las políticas de austeridad son necesarias para reducir la deuda pública, o que la gestión privada es intrínsecamente y siempre más eficaz y mejor que la gestión pública[4], o que ellos están contra el Estado[5]. La mayoría de la población acepta esas mentiras porque constituyen el *Zeitgeist* de nuestro tiempo, una vez instaladas en la sociedad y en nuestras mentes.

4. IGUALDAD/DESIGUALDAD, DEMOCRACIA Y ESCUELA

En definitiva, si el principal objetivo de los neoliberales es la defensa de los intereses de los más ricos, su principal efecto es el *incremento desmedido de las desigualdades*. Y como sostenía el que fuera juez de la Corte Suprema de EE.UU., entre 1916 y 1939, Louis Brandeis, «debemos elegir: podemos tener democracia o podemos tener la riqueza concentrada en pocas manos, pero no podemos tener las dos cosas»[6]. De nosotros depende incluso la permanencia de la democracia, pues, como decía Franklin D. Roosevelt, la libertad individual no puede existir sin seguridad económica. Estamos asistiendo a un cambio político, económico y cultural de imprevisibles consecuencias. Es el triunfo del neoliberalismo a nivel económico, pero también es la consolidación de un fuerte neoconservadurismo y de un claro autoritarismo con su inevitable dosis de racismo y xenofobia. Por eso estoy de acuerdo con Giroux cuando escribe que «una vía para hacer frente al nuevo autoritarismo es rescatar la relación entre educación crítica y el cambio social. La cuestión de qué tipo de sujetos y qué formas de individuos y de agencia social son necesarias para que sobreviva la democracia son elementos más cruciales ahora que nunca antes» (2014, p. 23).

Lo que intenta conseguir el neoliberalismo es que la gente se ocupe solo de sus propios asuntos, desvinculándose completamente de las necesidades de los demás, en un contexto caracterizado por el individualismo, el egoísmo y la competitividad. Con ello consiguen varios objetivos que se refuerzan entre sí. En primer lugar, la gente es controlada más fácilmente; en segundo lugar, evitan que se unan para defender sus intereses; y en tercer lugar, permiten e incluso a menudo aprueban el enriquecimiento abusivo de unos pocos a costa del empobrecimiento de la mayoría, en especial de los que pertenecen a los grupos sociales más desfavorecidos (Ovejero, 2014a). En todo este proyecto, a la universidad le asignan un papel central: el de des-educar a los estudiantes para mantener a la gente en la ignorancia (Chomsky, 2016; Giroux, 2014). Aunque el neoliberalismo es ante todo un asunto económico, es también un asunto ideológico, cultural y educativo, pues la hegemonía neoliberal necesita que la población ignore o acepte las enormes desigualdades y las perciba como legítimas. Es ahí donde entran tanto la psi-

---

ducta depredadora de una parte de la élite ha llegado a percibirse como algo natural y saludable, algo digno incluso de admiración y recompensa».

[4] En Estados Unidos tanto la sanidad como la educación están en gran parte privatizadas, y sin embargo no son gestionadas eficazmente. Por el contrario, en ambos sectores EE.UU. gasta más que la mayoría de los países industrializados, pero el porcentaje de niños que mueren al nacer es el más alto de esos países; y a pesar de que gasta en educación un porcentaje mucho mayor de su PIB que la mayoría de países del mundo, sus adolescentes están en los últimos puestos de entre los países de la OCDE en cuanto a competencias matemáticas y científicas y están también relativamente a la cola en capacidad de lectura.

[5] No solamente no es cierto que los neoliberales estén contra el Estado, sino que apoyan la existencia de un Estado fuerte que esté a su servicio, fortaleciendo su brazo derecho (ejército, policía...) y debilitando todo lo posible su brazo izquierdo (ayuda a las familias necesitadas, políticas de igualdad o protección de la cultura y del medio ambiente).

[6] Ello se debe a que «el poder económico se traduce indefectiblemente en poder político, y que un poder económico lo suficientemente grande, concentrado en unas pocas manos, puede llegar a convertir lo que en teoría es una democracia en una oligarquía *de facto*» (McQuaig y Brooks, 2014, pp. 16-17).

cología como la escuela. Y el primer paso en la trampa ideológica que utilizan los neoliberales para legitimar su expolio es que todo que hacen lo hacen en nombre de la *libertad,* lo que «está creando en nuestras sociedades tanta confusión que la palabra misma "libertad" corre el riesgo de convertirse en un concepto deshonrado, de tan identificada como está con la libertad de mercado y la libre circulación de mercancías mientras se impide el libre movimiento de los seres humanos que se ven obligados a emigrar» (Fernández Buey, 2001, pp. 9-10). Al fin y al cabo, añade este autor (p. 186), «la batalla para dar sentido a las palabras de la propia tradición, la batalla por nombrar, por dar nombre a las cosas, es probablemente el primer acto autónomo de la batalla de ideas en este fin de siglo». Y esta batalla la están ganando los neoliberales con el control de la escuela y, sobre todo, de los medios de comunicación,

En resumen, como afirma Giroux (2014), cuatro décadas de políticas neoliberales han dado como resultado un darwinismo económico que fomenta la privatización, la mercantilización, el libre mercado y la desregulación. El éxito de este fundamentalismo del libre mercado, que de libre tiene muy poco y de fundamentalismo mucho, proviene de que su hegemonía ha llegado a ser tal que afecta ya a todos los aspectos de nuestra vida: no solo a los aspectos económicos, sino también a los sociales, a los culturales y a los educativos. Es la ideología neoliberal la que ha llevado a tanta gente a creer que lo único que importa es el beneficio propio, abandonándose toda solidaridad: lo individual se impone a lo común, la competición a la cooperación, el egoísmo a la solidaridad y los derechos individuales a los colectivos, siendo siempre los privilegios de los más ricos y poderosos los que son defendidos y apoyados frente a los de la mayoría de la población. Cayendo en la trampa del egoísmo neoliberal que tiene como señuelo un beneficio personal que nunca llega y olvidando que la fuerza de la población reside en la unidad y la solidaridad, estamos facilitando una situación en la que nuestros derechos se debilitan y nuestro bienestar se reduce, como muestran los datos empíricos disponibles, de forma que los efectos no se han hecho esperar: asistimos a un incremento de las desigualdades económicas y sociales, a una pérdida progresiva de los derechos laborales, a un aumento del desempleo, a una reducción salarial generalizada, a una fuerte precarización del empleo, a un retroceso de las pensiones, etc. Pero todo ello está siendo aceptado por la ciudadanía porque los neoliberales han sido muy hábiles y han sido capaces de convertir a la mayoría de la población al credo neoliberal.

5. LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO NEOLIBERAL

Durante las últimas décadas se ha producido un importante cambio histórico que ha sido posible gracias, entre otras cosas, a que los más ricos han sido capaces de producir una ideología favorecedora de sus intereses. Pero nunca se ha producido una transformación histórica importante sin un cambio ideológico previo que la facilitara (Bois, 2004). Por eso los neoliberales plantearon desde el principio la batalla en el campo de las ideas, siendo uno de sus principales objetivos cambiar las mentes de la gente, para lo que se hicieron con el control de los medios de comunicación y, manipulándolos a su antojo, ir inculcando en la ciudadanía su propia ideología y sus valores. Una vez que la mayoría de la población internalizó esa ideología y esos valores, ya tenían la batalla ganada: habían construido el sujeto neoliberal, un sujeto que, al coincidir ideológicamente con los neoliberales, acepta sin mucha resistencia los cambios radicales que estos van introduciendo, aunque les perjudique. Este ha sido, en líneas generales, el proceso seguido. De hecho, como escriben Srnicek y Williams (2016, p. 94), «la inculcación del neoliberalismo conllevó un proyecto integral para construir una visión del mundo hegemónica. Se construyó un nuevo sen-

tido común que llegó a cooptar y, con el tiempo, a dominar la terminología de la "modernidad" y la "libertad" —una terminología que hace cincuenta años habría tenido connotaciones muy distintas—. Actualmente, es casi imposible pronunciar estas palabras sin evocar de inmediato los preceptos del capitalismo neoliberal. Hoy en día todos sabemos que la "modernización" se traduce en recortes laborales, en la reducción de beneficios sociales y en la privatización de los servicios públicos. "Modernizar", en la actualidad, significa simplemente neoliberalizar. El término "libertad" ha experimentado un destino similar y ha quedado reducido a libertad individual, libertad respecto del Estado y libertad de elegir entre bienes de consumo». Con ello, añaden (pp. 94-97), «el neoliberalismo se había convertido en un nuevo sentido común aceptado por todos los partidos en el poder. Poco importaba si ganaba la izquierda o la derecha: el neoliberalismo ya había ganado la partida [...] Al luchar por y apoderarse exitosamente del terreno ideológico de la modernidad y de la libertad, el neoliberalismo ha logrado abrirse camino de manera inexorable hacia las concepciones que tenemos de nosotros mismos. [...] De tal suerte, el neoliberalismo se ha convertido en "la forma de nuestra existencia, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos" (Laval y Dardot, 2013)». De esta manera, no solo se afilió a esta visión del mundo a políticos, líderes empresariales, economistas y a la élite de los medios de comunicación, sino también a todos los demás (trabajadores, estudiantes, inmigrantes, etc.). En otras palabras, el neoliberalismo crea sujetos neoliberales, y por tanto, egoístas, individualistas y partidarios de la competición. Y todo esto lo han conseguido los neoliberales principalmente por estas dos vías:

a) *El control de los medios de comunicación:* controlar estos medios les fue fácil, pues les bastaba con comprarlos. Casi todos están en venta en una sociedad de libre mercado, sobre todo cuando la mayoría pierden dinero. Parece extraño que alguien compre empresas —en este caso de comunicación— si pierden dinero, pero ganan algo más importante en la batalla por las ideas: capacidad de controlar las mentes de la gente, conformar la opinión pública y contribuir a poner en los gobiernos a los partidos y a las personas que mejor defenderán sus intereses. Por tanto, con esas compras no pierden dinero. Ahí está el caso de Rupert Murdoch y su imperio mediático. Pero más importante aún, y menos conocido, es el Grupo Sinclair, grupo mediático de tendencia ultraderechista que posee el mayor número de cadenas de televisión de Estados Unidos. Según Michael Copps, que fue nombrado por Busch director de la Comisión Federal de Comunicación, «Sinclair es probablemente la empresa más peligrosa de la que la mayoría de la gente jamás ha oído hablar». Su influencia es enorme, y recibe un trato privilegiado por parte de la administración de Trump, como pago por las donaciones que recibió de este grupo durante la campaña electoral. Sinclair, que ya poseía 173 cadenas de televisión, acaba de comprar otras 42 al grupo Tribune Media, gracias a la normativa desreguladora aprobada ex profeso por la Administración Trump. Con ello, Sinclair controla el 75 por 100 de la audiencia televisiva de Estados Unidos[7]. Tampoco se les escapó a los neoliberales la importancia de la educación, sobre todo de la superior, dado que es la que forma a las élites sociales en casi todos los campos: de aquí salen los periodistas que

[7] También en España se observa una estrecha relación entre poder económico, poder político y medios de comunicación: basta con analizar el dinero público que, por una u otra vía, alimenta a ciertos periódicos. También aquí el neoliberalismo es antiliberal.

tanta impacto tienen en la fabricación de la opinión pública; de aquí sale el profesorado de todos los niveles, que son los que formarán e inculcarán unas u otras ideas a las siguientes generaciones; de aquí salen los economistas, que conviene que se mantengan en un neoliberalismo militante, así como los abogados y jueces, que deberán decidir en casos de litigio, los sociólogos, los psicólogos... La importancia de este asunto aconseja que le dediquemos entero un próximo apartado.

b) *La inculcación de la ideología neoliberal dominante:* una de las cosas que estoy pretendiendo hacer en este capítulo es aclarar los principales dispositivos, estrategias y mecanismos que están utilizando los neoliberales para imponer sus intereses al 90 por 100 de la población, para lo que no han dudado en socavar los principios democráticos, poniendo en serio peligro la democracia misma. El segundo instrumento utilizado ha sido la imposición de la ideología neoliberal y su internalización por la población, para lo que han usado sobre todo estas estrategias: control de la información, como ya he dicho; han creado potentes *think tanks,* normalmente bajo la apariencia de fundaciones independientes e incluso altruistas; han colocado a su gente en posiciones de poder, incluyendo las más altas esferas tanto del poder político (Thatcher, Reagan, Bush, Trump, etc.), como de la economía, la educación o los medios de comunicación; y han financiado generosamente todas estas actividades. Con todo esto, los neoliberales han conseguido que su ideología sea hegemónica a nivel planetario[8] y que la población acepte sin protestas las medidas políticas y económicas que tanto daño le hacen. En definitiva, han utilizado diferentes instrumentos y estrategias para que la ideología neoliberal sea internalizada por la mayoría de la población, que, de esta manera, se hace neoliberal. Ese es el objetivo principal que han perseguido desde hace décadas: la construcción de un sujeto neoliberal que coincida ideológicamente con sus posiciones y que, por tanto, acepte su visión del mundo e incluso sus políticas sin necesidad de aplicar la fuerza. Esta ideología se basa en estos seis pilares básicos: un enorme egoísmo, un individualismo brutal, una feroz competición de todos contra todos, un gran darwinismo social, la creencia de que solo cuenta el beneficio y un sentimiento generalizado de fatalismo. Así, una vez que la gente se convence de que vivimos en un mundo donde cada uno tiene que mirar solo por sí mismo y que debe hacerlo sin ayuda de nadie, que tiene que luchar despiadadamente contra los demás, que por encima de cualquier tipo de valor, como la compasión o el altruismo, está el propio interés, y finalmente, de que vivimos en un mundo en el que cada uno tiene lo que merece y que las cosas no pueden ser de otra manera, de que *no hay alternativa,* entonces se aceptarán acríticamente medidas neoliberales como la reducción del seguro de desempleo, la ampliación de los años de cotización para cobrar una pensión, la reducción salarial, la bajada de impuestos a las grandes empresas y a los más ricos, o la privatización de la educación, la sanidad y el sistema de pensiones. La desigualdad crece desmedidamente y, con ella, sus consecuencias más negativas, como son

[8] Y donde no consiguen que lo sea, utilizan otras estrategias menos sutiles, como los embargos económicos, el ejército estadounidense, que puede ser considerado el «puño de hierro» de la globalización neoliberal, o el apoyo a golpes de Estado.

> los problemas de salud, los suicidios[9] o la violencia. La mejor forma de evitarlo es que la gente cambie la ideología neoliberal por otra en la que la cooperación solidaria sea el pilar central.

Ahora bien, si los neoliberales consiguieron sus objetivos planteando la batalla en el campo de las ideas, cambiando la ideología dominante y construyendo un nuevo sujeto, quien desee construir un mundo mejor, más cooperativo, más justo, más igualitario y más solidario deberá seguir un camino similar, aunque en dirección opuesta. Y para ello habrá que recordar que el poder no solo *amenaza, castiga y reprime, sino que también crea, premia y construye subjetividades a su imagen* (Foucault, 1975/1976). Ahí es donde se encuentra la base del poder (Laval y Dardot, 2013; Lazzarato, 2013; Ovejero, 2014a). Según Cherryholmes (1999, p. 22), en la medida en que nuestros pensamientos y acciones están infiltrados por la ideología del poder, esta forma nuestra subjetividad, influyendo en nuestra manera de pensar y de actuar y en cómo interpretamos el mundo que nos rodea. La ideología es una construcción crucial para entender de qué forma los individuos y los grupos producen, transforman y consumen significados, tanto fuera como dentro del aula. Pensemos, por ejemplo, cómo muchos de nosotros «nos hemos encontrado repitiendo las mismas expresiones y prácticas características de los tipos de profesores que de ninguna manera querríamos ser. Una explicación sería que hemos interiorizado las tecnologías que nos han constituido en un determinado tipo de seres [...] Cuanto más conscientes seamos de las prácticas *del yo,* mayor será el espacio para alterar esas prácticas» (Gore, 1996, p. 177). Y ha sido sobre todo el uso de las «tecnologías de construcción del yo» lo que nos ha convertido en *sujetos neoliberales:* al internalizar la ideología neoliberal, hemos asumido también el individualismo, la competitividad y el egoísmo que tal ideología conlleva. Por eso, si le hablas hoy día a alguien de *cooperación altruista y solidaria* es posible que ni siquiera entienda lo que significa: le suena a utopía estratosférica. Por eso, en los años sesenta, cuando la socialdemocracia y el keynesianismo eran dominantes, hablar a la gente —incluyendo a los economistas y profesores universitarios de ciencias económicas— del neoliberalismo y de su programa económico y social les sonaba a cosa muy rara e inaceptable: la propuesta neoliberal necesitó de una larga, ardua y persistente labor de horadación de las firmes creencias socialdemócratas imperantes en aquellos momentos. Y los neoliberales consiguieron lo que parecía imposible: cambiar radicalmente las ideas y las creencias de las personas y, con ello, cambiar sus mentes y a ellas mismas. Se trata de una revolución exitosa, y el asalto a la educación, con la casi total eliminando del pensamiento crítico, ha sido un elemento central en todo ese proceso.

6. EL CONTROL NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN

Ya he dicho que dos estrategias fundamentales del neoliberalismo en su conquista del poder fueron el control de los medios de comunicación y el de la educación. A través de ambas cosas pretendían —y consiguieron— grabar la ideología neoliberal en las mentes de la gente. Conseguido esto, lo demás les fue fácil.

Pero controlar la educación les está costando algo más que controlar los medios de comunicación, aunque no tanto como podría pensarse, dado que, por una parte, tanto el alumnado como parte del profesorado son ya neoliberales, y dado que, por otra, la escuela ya era individualista y competitiva. Solo tuvieron que empujar más fuerte en la dirección en que ya iba, y, eso sí, invertir

[9] En España, en los últimos diez años ha sido mayor el número de muertes por suicidio que en la carretera, a causa del descenso de los muertos en carretera, pero también por el aumento de los suicidios, que desde 2014 duplican a los fallecidos en accidentes de tráfico.

dinero para privatizarla. En cuanto al objetivo neoliberal de hacer de la universidad una instancia de mera puesta al servicio del sistema económico/empresarial, tampoco les costó mucho, pues estaba en «la cara capitalista» de la escuela. Solo tenían que hacer desaparecer su «vieja cara ilustrada». De hecho, como dice Giroux (2014, p. 72), «lo que marca a esta generación de jóvenes, a diferencia de las generaciones anteriores, es que la juventud actual ha sido sumergida en un aparato pedagógico neoliberal inexorable y de gran envergadura con su festejo de un individualismo desenfrenado y su desprecio casi patológico por la comunidad, los valores públicos y la salud pública. Han sido inundados por un sistema de valores centrados en el mercado que fomenta una cultura de la competitividad», lo que les ha llevado, añade Giroux, a una creciente incapacidad para actuar políticamente y a una salida masiva de la política y de la responsabilidad ciudadana.

Todo lo anterior está creando lo que Bauman llama «identidades inciertas» (2007), con efectos negativos tanto para el individuo (estrés, incertidumbre, ansiedad, miedo al futuro, etc.) como para la propia sociedad (baja cohesión y fuerte anomia, etc., lo que facilita el terrorismo; véase Maalouf, 1999). Y es que el neoliberalismo es mucho más que una simple teoría económica: domina ya en todas las facetas de la vida social y de la vida individual de las personas. Por eso sostiene Foucault que esta situación exige emprender una lucha continua contra el fascismo en todas sus formas (2003, p. XV): «No solo el fascismo histórico, el fascismo de Hitler y Mussolini —que tan eficazmente fue capaz de instrumentalizar el deseo de las masas—, sino también el fascismo instalado en todos nosotros, en nuestras cabezas, en nuestra conducta cotidiana, el fascismo que nos hace amar el poder[10], a desear aquello que nos domina y explota».

Asalto a la Universidad

Como señala Giroux (2003, p. 370), «en su intento de regimentar y regular la práctica pedagógica crítica, los conservadores sostienen que las universidades son instituciones apolíticas cuyo objetivo fundamental es crear un estrato selecto de expertos técnicos para manejar las instituciones dominantes del Estado, preparar a los alumnos para sus lugares de trabajo y reproducir los presuntos valores comunes que definen el modo de vida "norteamericano"». Sin embargo, la neutralidad en la gestión no existe. Nadie puede gestionar desde ningún sitio ni con ningún objetivo. Ni tampoco la educación escolar. Y menos hoy día. Por eso, el elemento central en el asalto neoliberal a la educación es convertir a la universidad en una mera fábrica de títulos, en enseñar una serie de habilidades para el trabajo y negar que la universidad tenga nada que ver con el pensamiento crítico y con la transformación social (véase Nussbaum, 2010; Bok, 2010; Brown y Carasso, 2013; McGettigan, 2013; Giroux, 2014; Mettler, 2014). Pero ello significa cambiar radicalmente la trayectoria de la escuela y la educación, potenciando su «cara capitalista» y eliminando su «cara ilustrada».

En efecto, proporcionar herramientas para entender los entresijos del poder «ha sido una premisa esencial de la educación pública secundaria y superior en Occidente durante los dos últimos siglos y ha afianzado especialmente el cultivo de un plan de estudios humanista en las universidades de Estados Unidos. En los últimos años, esta premisa ha dado paso a una formulación de la educación como algo principalmente valioso para el desarrollo del capital humano, donde el capital humano es lo que el individuo, el mundo de los negocios y el Estado buscan mejorar con el fin de maximizar la competitividad» (Brown, 2015, p. 236), de forma que ahora el conocimiento, el pensamiento y el

[10] Como propone Coriat (2015c), el miedo constituye un arma colectiva: las personas amedrentadas e inseguras se echan en brazos del poder absoluto para que este las proteja (véase Adorno et al., 1950; Fromm, 1976/1941; Ovejero, 1982a, 1982b).

entrenamiento se desean y se valoran casi exclusivamente como inversión económica, y no para desarrollar las capacidades intelectuales del alumnado ni para mantener y mejorar su nivel cultural, y menos aún para mejorar la sociedad. Los neoliberales han conseguido esto utilizando diferentes estrategias, algunas sofisticadas pero otras muy burdas. Por ejemplo, nos recuerda Wendy Brown (2015) cómo los hermanos Koch donaron millón y medio de dólares al departamento de economía de la Florida State University para contratar nuevos profesores que «promovieran la libre empresa». Pero exigían un convenio de financiación que especificaba que una comisión, nombrada por ellos mismos, revisaría a los posibles candidatos y eliminaría a quienes no cumplieran la condición ideológica y que retirarían los fondos si se comprobaba que las contrataciones no cumplían con los objetivos ideológicos de la fundación. Lo peor, a mi juicio, es que esto no provoca ningún escándalo, sino que, por el contrario, es aceptado por gran parte de la ciudadanía, de los estudiantes y hasta de los profesores. Se trata de una consecuencia más de la construcción del sujeto neoliberal.

Además, subraya Brown (1915, p. 249), «después de medio siglo de educación superior interpretada y fundada como un medio para lograr una democracia ampliamente educada, así como para proveer de profundidad a la individualidad y enriquecerla, la educación pública superior, como muchas otras cosas en los órdenes neoliberales, se estructura cada vez más para atrincherar las trayectorias de clase y no para corregirlas». Frente a la *democratización* de la educación superior que se estaba produciendo a partir de los años sesenta, estamos asistiendo durante las tres últimas décadas a su *mercantilización,* poniéndola al servicio de la economía y de los intereses de las grandes empresas y de los más ricos, así como a un proceso acelerado de eliminación de todo aquello que tenga que ver con el pensamiento crítico: interesa cambiar radicalmente la sociedad para ponerla al servicio de los más ricos, pero interesa también que la ciudadanía no se entere, que no se resista o incluso que lo acepte. De ahí que una de las estrategias que están utilizando es reducir al máximo el contenido humanista de los planes de estudios, potenciando los contenidos técnicos que sean de utilidad a las empresas, dificultando así que los estudiantes piensen por su cuenta. Por eso, concluye Brown (pp. 259-260), la gente no admira a los inventores de vacunas o a los defensores de la paz, sino «a las celebridades de Hollywood o del deporte, a los creadores de Apple, Facebook, eBay y Netflix y, sobre todo, a los muy ricos... algunos de los cuales incluso abandonaron la preparatoria o la universidad».

Objetivos del asalto a la educación superior

Lo que pretenden hacer con la educación superior los más ricos y los neoliberales son estas tres cosas: 1) eliminar su potencial crítico y de construcción de una sociedad democrática, para lo que, entre otras cosas, están reduciendo el contenido humanista, que tanto valor tiene para la consolidación de una democracia real; 2) conseguir que la universidad sirva exclusivamente a sus propios intereses, preparando a los estudiantes para el sistema productivo y, como consecuencia de su mermada capacidad crítica, permitan y hasta acepten su papel de meros súbditos en tal sistema y en la sociedad en general, y 3) obtener beneficios económicos, en la medida en que esa educación superior —al igual que la sanidad— pasa de ser un servicio público a ser un negocio privado, lo que les puede reportar mucho dinero. De ahí que la situación escolar sea muy grave. Por eso enseñar pensamiento crítico es tan importante hoy día. Como dice Apple (1996, p. 18), «ser crítico significa algo más que limitarse a identificar los fallos. Implica comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos», pues es una ingenuidad pensar que el currículo de la escuela es un conocimiento neutral. Por el contrario, es el resultado de unas complejas relaciones

de poder. Queramos o no, nadie puede «pasar de la política», y menos aún el profesorado: hacemos política nos guste o no nos guste. Si nos negamos a hacer política frente al poder dominante y al *statu quo,* estaremos haciendo política a favor de ese poder y del actual orden social y económico. Por eso, lo primero que debemos hacer es abandonar todo fatalismo y convencernos de que sí es posible construir un mundo mejor, pues, a pesar de todo, el ser humano es un ser libertario que no admite ningún determinismo. Y lo segundo es enseñar democracia a nuestro alumnado *con nuestra práctica*. Como dice Chomsky (2016, p. 41), «en lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia». Y ello se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional.

En conclusión, el actual asalto neoliberal a la educación debe realmente ser cuestionado y combatido. Pero esa ofensiva educacional neoliberal «no debe ser juzgada a partir de dudosos criterios basados en grandes utopías o verdades trascendentales. Debe ser juzgada por sus efectos discursivos y por sus efectos de poder [...] La racionalidad del proyecto educacional neoliberal es ciertamente opresiva por las renovadas relaciones de poder que establece. Oponerse a él no debe significar, sin embargo, reforzar los aspectos opresivos de la educación moderna, incluyendo los de su vertiente crítica [...] Esta tal vez deba ser la tarea de una teoría crítica de la educación —la contestación y el cuestionamiento constante, pero no a partir de una posición superior, vanguardista, epistemológicamente superior, sino a partir del interior mismo de las relaciones de poder y del cuestionamiento de su propio desarrollo en el establecimiento de jerarquías, posiciones y autoridades privilegiadas—. Se trata de una tarea en la cual la epistemología se subordina a la política y no al contrario» (Da Silva, 1997, pp. 289-290). Sin embargo, no olvidemos, como señala Gore (1996, p. 80), siguiendo en esto a Foucault, que «nuestras prácticas "liberadoras" no garantizan unos efectos determinados, pues ellas mismas operan como regímenes de verdad. Se hace necesario, pues, eliminar todo absolutismo en las propias pedagogías críticas», pues, añade Gore, «aunque resulte inquietante, el planteamiento de un centro de poder único o estable contra el que se opongan contraestrategias de resistencia, constituye una simplificación excesiva de las realidades de la sociedad disciplinaria». Al fin y al cabo, como sostenía Gramsci (1997), los intelectuales constituyen un mero instrumento de la supremacía que en toda sociedad ejerce la clase dominante sobre las clases subalternas. Como mostró Foucault, la verdad es de este mundo, la hacemos nosotros y se produce gracias a múltiples coacciones. Y en la construcción de esa verdad los intelectuales son auténticos protagonistas.

7. CONCLUSIÓN

La psicología social debe estudiar al ser humano en el contexto en que vive, que hoy no es otro que el capitalismo neoliberal, con la globalización, la revolución tecnológica y la postmodernidad de fondo. Pero hay que ser cautos e hilar muy fino a la hora de analizar estos conceptos, pues suele confundirse —confusión nada inocente— globalización y revolución tecnológica, añadiéndose que ambas son inevitables. La revolución tecnológica es inevitable e irreversible y, si es bien gestionada, sus efectos son básicamente positivos. Pero la globalización, que es *la gestión neoliberal de esa revolución tecnológica* y, de momento, la única globalización *realmente* existente, sí es evitable y reversible, pues es una cuestión esencialmente política (Ovejero, 2014a): sus políticas, que benefician solo a unos pocos, pueden ser sustituidas por otras que beneficien a la mayoría, aunque no resulta fácil, dado que habría que abandonar la ideología neoliberal actualmente hegemónica y sustituir al sujeto neoliberal por un nuevo sujeto libertario, esencialmente cooperativo, igualitario y solidario. Para ello tendríamos que reducir el individualismo

feroz que acompaña al neoliberalismo, aunque viene de muy atrás (Ovejero, 1999). Por ejemplo, nos han enseñando que los avances científicos y tecnológicos son producidos por individuos concretos. Y no es así. Por ejemplo, el ordenador personal no fue inventado por Bill Gates (si acaso lo fue por Gary Kildall), sino que constituyó «el resultado de una larga serie de desarrollos tecnológicos que se remontan a décadas —o tal vez siglos— atrás, cada uno de los cuales permitió que la ciencia avanzara hasta el punto de hacer posible, cuando no prácticamente inevitable, el siguiente descubrimiento» (McQuaig y Brooks, 2014, p. 131). Sí es responsable Gates de que la revolución informática haya discurrido por caminos estrictamente comerciales. Por el contrario, Engelbart estaba entusiasmado con la idea de utilizar el ordenador como herramienta para el progreso de las capacidades humanas, y que ayudara al ser humano a resolver los problemas que tiene planteados la humanidad. Pero, tras muchos avatares, Gates se hizo con el control de la revolución informática, convirtiéndola en una especie de paraíso comercial en el que cada usuario del planeta está obligado a contribuir a su fortuna personal (McQuaig y Brooks, 2014, p. 139). El ordenador, pues, es inevitable, pero el uso que se haga de él podría ser otro. De hecho, en un mundo en el que cada día mueren de hambre —o por enfermedades relacionadas con el hambre— casi 50.000 personas, ¿podemos seguir defendiendo que Bill Gates se merece su gigantesca fortuna? Como escriben McQuaig y Brooks (2014, p. 145), «su indiscutible encomiable labor no hubiera sido posible sin la aportación de docenas y docenas de sus antepasados y de muchos coetáneos, sin la enorme financiación pública en tecnología informática por parte del gobierno de los EE.UU. y sin la financiación estatal de la educación pública que hace posible la sociedad avanzada en que vivimos, en la que la población está lo suficientemente alfabetizada como para ser capaz de utilizar un ordenador».

En conclusión, si queremos modificar nuestro actual derrotero social, político, económico y ambiental, debemos ante todo cambiar la ideología hegemónica y hacer algo similar a lo que hicieron los neoliberales no hace tanto tiempo, aunque en sentido opuesto. Estoy de acuerdo con Srnicek y Williams cuando sostienen que «la mejor manera de ir hacia delante es una estrategia contrahegemónica. Se trata de una estrategia que pueda adaptarse desde posiciones de debilidad, escalar de lo local a lo global y que reconozca el control que el capitalismo tiene sobre todos los aspectos de nuestra vida, desde nuestros deseos más íntimos hasta los flujos financieros más abstractos. Una estrategia contrahegemónica conlleva un proyecto para derrocar el sentido común neoliberal dominante y rejuvenecer la imaginación colectiva» (2016, p. 190). Y para conseguirlo, la escuela debe ser un instrumento esencial. Ello es algo imprescindible si queremos construir una sociedad mejor. «Mientras las utopías buscan transformar la hegemonía cultural del neoliberalismo, la educación constituye una institución clave para transformar la hegemonía intelectual. Es el aparato educativo el que adoctrina a las nuevas generaciones en los nuevos valores de una sociedad particular, reproduciendo su ideología a lo largo de las décadas»[11] (Srnicek y Williams, 2016, pp. 205-206). El neoliberalismo es tan fuerte que podría dar la sensación de que es invencible y de que no podemos hacer nada por cambiar las cosas. Pero debemos abandonar este paralizante fatalismo. Ningún sistema social y político ha durado siempre. Todo que tiene un comienzo tendrá un fin. Debemos ser nosotros los que definamos el futuro y los que inventemos lo que está por venir, que, sea lo que sea, dependerá de todos nosotros y sobre todo de la acción cooperativa que seamos capaces de realizar colectivamente. Es cierto que los neoliberales son

[11] Claramente lo dijo el neoliberal Paul Samuelson, premio Nobel de Economía: «No me importa quién escriba las leyes de una nación o quién componga sus tratados avanzados, mientras yo pueda escribir sus libros de texto de economía».

muy poderosos y que resulta difícil cambiar la actual trayectoria del planeta, pero debemos intentar cambiar las cosas y poner las bases para construir una sociedad más justa, más cooperativa, más igualitaria y más solidaria. Y la implementación en las aulas del aprendizaje cooperativo puede contribuir a ello, aunque mejor sería si se tratase de un *aprendizaje cooperativo crítico,* que sea mucho más que una eficaz técnica pedagógica.

2 La cooperación como rasgo esencial de la especie humana: antecedentes antropológicos

1. INTRODUCCIÓN

Ya desde las investigaciones de Cooley, de Mead o de Vygotsky, se sabe que el ser humano es ante todo un ser social y que todo en él es construido socialmente a través de la interacción con los demás. Adoptar este enfoque interaccionista, además de ser muy fértil, facilita el que vayamos construyendo una psicología social ajustada a su objeto de estudio, pues, como hace unos años escribieran Torregrosa y Jiménez Burillo (1991, p. 9), «la noción de interacción invita a mirar el comportamiento humano como algo distinto al mero resultado de resortes neurofisiológicos o a la mecánica ejecución de las prescripciones normativas de roles institucionalizados. La interacción social no es solo el escenario en que todo ello ha de manifestarse, es igualmente, en su mismo discurrir, elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva».

Hay dos principales tipos de interacción: la cooperativa y la competitiva, y cada una de ellas construye un diferente tipo de subjetividad y un diferente tipo de colectivo social (Gergen, 1996, 1999; Gergen y Davis, 1985). Es evidente que es mucho más eficaz la primera que la segunda, sobre todo porque la cooperación constituye la esencia de la naturaleza humana. ¿Cómo fue posible que la especie humana subsistiera en la jungla entre las demás especies animales e incluso que llegara a dominarlas a todas, para bien y para mal, sin ser ni la más fuerte, ni la más veloz, ni la más fiera? La respuesta es: *porque era la más cooperativa*. Como mostró Kropotkin (2005/1902), el ser humano fue durante miles de años ante todo un *animal cooperativo*. Kropotkin descubrió profusa y convincentemente el lado olvidado del evolucionismo, el de la importancia de la cooperación en la supervivencia y en la evolución de las especies animales y particularmente de la humana. Es en este sentido en el que Peter Singer (2000) afirma que uno de los pocos universales biológicos de la especie humana es nuestra disposición a crear relaciones cooperativas. También A. H. Harcourt (1995) coloca la cooperación en el centro de la evolución. En resumidas cuentas, como concluye Kropotkin, la competencia no constituye la regla general en el mundo animal, y menos aún en la especie humana, sino la cooperación. Es más, la cooperación es uno de los rasgos más definitorios de la especie humana. Somos ante todo seres sociales cooperativos, y llevamos miles y miles de años viviendo en grupos que, cooperativamente, han construido nuestras culturas, que «serían muy frágiles si no hubieran sido fuertemente controladas por los mecanismos sociales que continuaron haciendo que la cooperación fuera de más provecho y utilidad que el auto-interés desenfrenado» (Pagel, 2013, p. 15). Todas las culturas humanas han sido cooperativas y casi todas solidarias, habiendo actualmente más «restos» de tal cooperación colectiva de lo que se cree, como mostró Elinor Ostrom (1998, 2000, 2012), premio Nobel de Economía en 2009. Ello sugiere que la cooperación es una tendencia natural en los seres humanos.

No es raro, pues, que si el capitalismo neoliberal está consiguiendo debilitar nuestra «naturaleza cooperativa», esté produciendo también un serio deterioro en nuestro bienestar psicológico, reduciendo nuestra confianza en los demás e incrementando el estrés, la ansiedad, la depresión e incluso las tasas de suicidio. No olvidemos que en las sociedades tradicionales los vínculos comunitarios incluían un alto sentido de la responsabilidad hacia los demás e incluso una cierta disposición a compartir con los otros lo que se tenía, lo que impedía que los miembros del grupo se sintieran solos o pasaran hambre. Como afirma Karl Polanyi (2003/1944), en tales sociedades prevalecía el principio de que nadie debía pasar hambre, hasta el punto de que en la sociedad feudal los campesinos que trabajaban las propiedades de la nobleza gozaban de una serie de «derechos comunes» que les daban acceso a tierras y recursos suficientes para cubrir sus necesidades básicas. Pero a medida que el capitalismo fue imponiéndose, esto fue desapareciendo y la necesidad e incluso el hambre fueron siendo cada vez más frecuentes, hasta llegar a la actual situación mundial, en la que, a pesar de que la tecnología agroalimentaria permite con creces producir alimentos para toda la humanidad, cada día mueren de hambre miles y miles de personas, la mayoría niños menores de cinco años. Y es que, como sostiene Polanyi, existió un intento premeditado por parte del capitalismo de eliminar las prácticas ancestrales de reparto y de sustituirlas por un comportamiento basado en el interés individual. En efecto, «mientras que las sociedades tradicionales y feudales desalentaban la codicia y el materialismo de la gente porque representaban una amenaza para el bien común, el capitalismo fomentó activamente estos rasgos, alimentándolos y estimulándolos, y elevándolos, de hecho, a la condición de elemento clave y principio rector de la sociedad. Al mismo tiempo, el nuevo sistema capitalista abandonaba el imperativo tradicional del vínculo social, hasta el punto de permitir que los miembros de la comunidad pasaran hambre. En realidad, con el capitalismo la amenaza del hambre se convirtió en una estrategia deliberada, en un medio para empujar a los campesinos al trabajo, incluso en las terroríficas condiciones de las nuevas minas y factorías (el hambre era lo que hoy día se llamaría un "incentivo laboral"). Rompiendo con siglos de historia, el capitalismo introdujo la idea de utilizar la escasez y la privación como herramienta de control e ingeniería social» (McQuaig y Brooks, 2014, pp. 254-255), tendencia que el actual neoliberalismo ha incrementado de forma exponencial, incluso contra el parecer de Adam Smith.

En suma, la cooperación fue durante miles de años la identidad de la especie humana y la principal razón de su éxito. Pero han sido el Estado primero y el capitalismo después, los que, de diferentes formas, han ido reduciendo esa peligrosa «manía cooperadora». Este proceso se entiende mejor observando el siguiente ejemplo, extraído de Lizcano (1995, pp. 13-14): «En los países andinos existe una forma comunal de trabajo, *la minga,* donde amigos y vecinos abandonan, de mutuo acuerdo, sus faenas habituales para poner mano común en un trabajo de interés común: abrir un camino, levantar la escuela, edificar nuevas viviendas o construir un canal. No recurren para ello a los "organismos oficiales pertinentes" ni a ninguna forma "normal" de contrato laboral. Basta que la comunidad sienta determinada necesidad, para que ella misma ponga en juego las fuerzas y habilidades de sus miembros y sus propias riquezas naturales. Hasta las mujeres, ancianos y niños saben hacerse útiles. La minga es una fiesta. En ella, la comunidad crea y se re-crea; edificando el objeto de su necesidad, a sí misma se edifica; se re-encuentra y consolida. Los que para cualquier observador exterior no serían sino "pobres indios" (pues incurren en todos los criterios de pobreza al uso) no carecen de nada, pues saben, quieren y pueden poner los medios para atender la falta que ellos mismos acusaron. Un pequeño valle de la sierra ecuatoriana fue el lugar elegido por una "institución benéfica" para extender la frontera de su lucha contra la pobreza.

¡Esos pobres indios trabajando todo el día sin el menor ingreso ni salario! Y resuelta a que de su mano les llegara ese "derecho natural" a una "remuneración suficiente" por el trabajo, decidió establecer "gratuitamente" un "salario digno" para *cada uno* de los participantes en la minga. Los pobres indios (sin saberlo, ahora sí que empezaban a serlo), siempre tan agradecidos, fueron cobrando su salario [...] e identificándolo con la gratificación debida por su labor (ya no colaboración) en la minga. Cuando tan generosa ayuda dejó de prestarle (prescindamos ahora de las causas, incluso de la posible premeditación de tal medida), ningún indio quiso ya volver a ninguna minga que no respetara *su* "derecho a un salario". La escuela se quedó sin acabar de construir y cada nueva vivienda pide ya su precio en jornales. La esclavitud al salario, la irresponsabilidad y la miseria reinaban ya donde una sabia y ancestral estructura comunal había sabido conjurarlas».

En síntesis, las diferentes comunidades humanas fueron construyendo sus propias formas de cooperación y apoyo mutuo, y posteriormente el Estado y el capitalismo fueron eliminándolas, sobre todo desde que el capitalismo fue imponiéndose y más aún la actual hegemonía neoliberal. Pero el cinismo de esta larga y profunda operación consiste en afirmar, una vez eliminada gran parte de esa «cultura de la cooperación», que el ser humano, al igual que las demás especies animales, es competitivo *por naturaleza*. De ahí que una de nuestras mayores urgencias sea precisamente recobrar esas prácticas cooperativas y solidarias que nos permitieron sobrevivir entre tantas otras especies animales más fuertes y más feroces que nosotros.

2. RELACIÓN ENTRE INDIVIDUO Y SOCIEDAD: LA INTERACCIÓN SOCIAL

Una de las estrategias más eficaces que ha utilizado el capitalismo para conseguir su objetivo de reducir lo más posible la ayuda mutua ha sido fomentar el individualismo, para lo que estableció una separación tajante entre individuo y sociedad. Sin embargo, individuo y sociedad son absolutamente inseparables, pues constituyen las dos caras de la misma moneda. Es cierto que sin individuos no habría sociedad, pero también lo es que no podría haber personas sin sociedad: es a través de la sociedad, de los procesos de socialización y de la interacción social, como pasamos de ser el mero organismo biológico que éramos al nacer a ser la persona que somos ahora. Como subraya Norbert Elias (1990, p. 93), «la sociedad sin individuos, el individuo sin sociedad, son absurdos». Y son absurdos porque «las estructuras de la psique humana, las estructuras de la sociedad humana y las estructuras de la historia humana son fenómenos complementarios e inseparables, y solo pueden ser estudiados dentro de un contexto que abarque sus relaciones mutuas» (Elias, 1990, p. 54). Además, debemos tener en cuenta que existe una gran afinidad entre la estructura social y la estructura de personalidad (Elias, 1993; Torregrosa, 1984; Torregrosa y Fernández Villanueva, 1984). De ahí que la inextricable unión entre individuo y sociedad sea la raíz de nuestra naturaleza cooperativa y solidaria. Por eso el capitalismo fomentó el individualismo como estrategia previa a la reducción de la cooperación y la ayuda mutua. Y por eso resulta de gran utilidad no olvidar que fuimos —y seguimos siendo— una especie cooperativa y solidaria, tal como muestran interesantes estudios antropológicos.

En este mismo contexto, hace ya más de 60 años que Talcott Parsons (1963) se enfrentó al problema de la relación entre la estructura social y la personalidad, aunque, según Elias, lo hizo de una forma un tanto reduccionista, desde postulados psicologistas, algo difícilmente aceptable por Elias, para quien *individuo* y *sociedad* no son dos objetos con existencia separada, sino inseparables. Para Elias, «el problema de las relaciones entre estructuras individuales y estructuras socia-

les comienza a aclararse en la medida en que se investigan ambas como algo mutable, como algo que está en flujo continuo [...] Puede decirse con seguridad que no será comprensible la relación entre los conceptos a los que llamamos "individuo" y "sociedad" mientras continuemos manejándolos como si se tratara de dos cuerpos cuyo estado normal fuera el reposo y que, por así decirlo, solo entrasen en relación *a posteriori*» (1993, p. 16). De ahí que tanto la psicología como la educación deberían cambiar de orientación teórica, es decir, su imagen del ser humano. Y ese cambio es imprescindible también para pasar de ver la educación como algo individual a verlo como una acción colectiva, lo que constituye una de las bases del aprendizaje cooperativo. Por tanto, debemos huir de la concepción tradicional para la que el individuo sigue viéndose como algo que está fuera de la sociedad y la sociedad algo que existe más allá del individuo: «Para encontrar una solución a este callejón sin salida de la sociología y de todas las ciencias humanas es necesario poner igualmente de manifiesto la insuficiencia de ambas representaciones, la representación de un individuo fuera de la sociedad y la de la sociedad fuera de los individuos. Esto es difícil mientras el sentimiento del encapsulamiento del yo en el propio interior siga sirviendo como fundamento de la imagen del hombre individual y mientras se entiendan los conceptos de "individuo" y "sociedad" como si se tratara de dos sistemas inalterables. Esta trampa, en la que siempre se cae, la de aceptación estática de los dos conceptos de "individuo" y "sociedad", únicamente puede quebrarse cuando, como hacemos aquí, se desarrollan ambos conceptos sobre una base empírica, de tal modo que los dos se manifiestan como procesos. Pero esta ampliación de los conceptos aparece bloqueada por el enorme poder de convicción que, desde el Renacimiento, posee en la sociedad occidental la autoexperiencia del ser humano como ser aislado y encerrado en su propio "interior" frente a todo aquello que está "fuera"» (Elias, 1993, p. 35).

En definitiva, ha sido el proceso de creciente individualización, que comenzó en el Renacimiento y que llega hasta nuestros días, concluye Elias, el que ha hecho imposible plantear de una forma adecuada las relaciones individuo-sociedad, habiéndose impuesto la idea, falsa y artificial, de unos seres humanos aislados que deciden, actúan e incluso existen en absoluta independencia mutua. Ello ha tenido consecuencias negativas en la vida de la gente, habiendo aumentado los problemas relacionados con la soledad y con la necesidad de pertenencia, cada vez más insatisfecha. Esta situación de aislamiento y soledad esencial, que adelantaba Elias hace décadas, es hoy día predominante (Bauman, 2003b), derivando de ahí muchos de los problemas psicológicos y psicosociales del ser humano actual. De una manera un tanto dramática lo decía Bauman (2003b, p. 9): «Para nosotros en particular, que vivimos tiempos despiadados, tiempos de rivalidad y competencia sin tregua, cuando la gente que nos rodea parece ocultarnos todas sus cartas y pocas personas parecen tener prisa alguna por ayudarnos, cuando en contestación a nuestros gritos de auxilio escuchamos exhortaciones a ayudarnos a nosotros mismos, cuando solo los bancos que codician hipotecar nuestras posesiones nos sonríen y están dispuestos a decirnos "sí" (e incluso esto solo en sus departamentos comerciales, no en sus oficinas principales), la palabra "comunidad" tiene un dulce sonido. Lo que evoca esa palabra es todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad, aplomo y confianza». Echamos de menos la comunidad porque hemos vivido cientos de miles de años en común y porque, por ello, nos hemos hecho interdependientes de los demás y de su ayuda. «Todos somos interdependientes en este mundo nuestro, en rápido proceso de globalización, y debido a esta interdependencia ninguno de nosotros puede ser dueño de su destino por sí solo. Hay cometidos a los que se enfrenta cada individuo que no pueden abordarse ni tratarse individualmente. Todo lo que nos separe y nos impulse a mantener nuestra distancia

mutua, a trazar esas fronteras y a construir barricadas, hace el desempeño de esos cometidos aún más difícil. Todos necesitamos tomar el control sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida, pero para la mayoría de nosotros, ese control solo puede lograrse *colectivamente*. [...] Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, solo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho» (Bauman, 2003b, p. 175).

Por tanto, para entender la conducta humana y para entender los efectos positivos del aprendizaje cooperativo se hace imprescindible tener muy presentes dos ideas básicas: que individuo y sociedad son dos caras de una misma moneda y, como consecuencia, más que los factores biológicos es la *interacción social* la que da cuenta de la conducta humana. Por eso debe ser la *interacción social* el principal objeto de estudio de la psicología social y no un sujeto o individuo abstracto, ahistórico, no socializado, empíricamente inexistente (Torregrosa, 1998, p. 616). Como sostenía George Mead (1934), el individuo, como persona autoconsciente, solo es posible sobre la base de su pertenencia a la sociedad. De ahí que necesitemos una psicología no individualista, una psicología que no se base en el egoísmo y la competitividad, sino en el colectivismo y la solidaridad. De hecho, como sostienen Roger Sapsford y Rudi Dallos (1998, p. 200), el capitalismo florece allí donde la gente valora sobre todo lo individual, la competitividad, la autosuficiencia y la autodisciplina. Pero esa dicotomía individuo-sociedad, y las dos maneras de enfocar las cuestiones humanas (el psicologismo y el sociologismo), se reflejan también en la educación, donde hay dos formas diferentes de enfocar los asuntos escolares (Bruner, 2012): la que considera que el aprendizaje es algo intrapsíquico y, por tanto, depende de nuestras capacidades mentales innatas, y la que aborda el aprendizaje como una actividad mental que está situada en un contexto cultural y grupal. Aquí es donde se inserta el aprendizaje cooperativo.

3. LA COOPERACIÓN HUMANA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Aunque en el capítulo 9 retomaré este tema, me parece oportuno subrayar desde ahora la estrecha relación entre cooperación, cultura y desarrollo humano. La cooperación es el rasgo más definitorio del *homo sapiens*. En efecto, durante el período en que los hombres de Cro-Magnon convivimos con los de Neanderthal, «nuestros antepasados desarrollaron formas cooperativas muy sofisticadas, caracterizadas por la organización social, los procedimientos de cacería en grupo, la experimentación creativa con materiales variados, el compartir los conocimientos, la división del trabajo, el comercio y los sistemas de transporte. Enviábamos expedicionarios a vigilar los movimientos de las manadas de animales que cazábamos. Probablemente, el hombre de Neanderthal no hacía lo mismo [...] Esto llevó a un nivel de cooperación intergrupal y organización social que los Neanderthal jamás alcanzaron [...] No importa si reemplazamos a los hombres del Neanderthal o evolucionamos a partir de ellos; el hecho es que nuestro ingenio se hizo particularmente evidente en la organización de esfuerzos cooperativos para mejorar nuestro nivel de vida» (Johnson y Johnson, 1999a, pp. 80-81).

Relación entre antropología y cooperación

Para entender bien la relación entre antropología y cooperación deberíamos primero analizar con cierto detenimiento qué es la psicología cultural y el papel que esta debería ocupar en la psicología actual. Como dice Bruner (1991, pp. 132-133), «el programa de una psicología cultural no es negar la biología o la economía, sino mostrar

cómo las mentes y las vidas humanas son reflejo de la cultura y la historia tanto como de la biología y los recursos físicos». Y añade (p. 35): «Lo que me propongo sostener es que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la cultura. El sustrato biológico, los denominados "universales de la naturaleza humana", no es una causa de la acción sino, como mucho, una restricción o una condición de ella. De la misma manera que el motor no es la "causa" por la que vamos en coche al supermercado para hacer la compra del fin de semana, nuestro sistema reproductor biológico no es la "causa" que, casi infaliblemente, hace que nos casemos con alguien de nuestra propia clase social, nuestro mismo grupo étnico, etc.». Debemos volver a la psicología cultural que el positivismo alejó de los intereses de los psicólogos (Cole, 1999), y a autores como Alexei Leontiev, Alexander Luria y Lev Vygotsky, que constituyen la columna vertebral de la actual psicología cultural.

La psicología cultural se encuentra en las antípodas de la psicometría del CI, al defender que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen de la actividad práctica mediada culturalmente en un contexto histórico concreto. Es en este sentido en el que Luria (1928) afirma que el hombre difiere de los animales en que puede hacer herramientas y utilizarlas, añadiendo que esas herramientas no solo cambian sus condiciones de existencia, sino que incluso influyen en el propio sujeto en la medida en que realizan un cambio en él y en su condición psíquica[1]. Como escribió Charles H. Judd (1926, p. 3), «las herramientas que el hombre ha inventado son influencias poderosas en la determinación del curso de la vida civilizada». Pero de ellas, subraya Luria, el lenguaje es probablemente la más importante: es la «herramienta de herramientas». Sin embargo, «con pocas excepciones, entre las que hay que destacar a Vygotsky, no prestamos atención al impacto que la utilización del lenguaje ha tenido sobre la naturaleza del hombre como especie. Tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y el funcionamiento del ser humano. No se trataba solo del aumento de tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y la liberación de las manos. Estos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana» (Bruner, 1991, pp. 27-28).

En síntesis, si individuo y sociedad son dos caras de la misma moneda y si es la sociedad la que construye al individuo, no es extraño entonces que la antropología haya constatado desde hace tiempo cómo las distintas sociedades o culturas han producido a lo largo de la historia una enorme diversidad de tipos de comportamientos humanos. Y es que todo aprendizaje, por individual que parezca, es siempre un aprendizaje social, guiado social y culturalmente. En efecto, «la guía social del aprendizaje puede encontrarse a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la vejez, y aunque existen diferencias evolutivas, opera básicamente a través de los mismos mecanismos en todas las edades. Este proceso se encuentra en la intersección del individuo con la sociedad, siendo una de las más importantes vías por las que las personas se socializan tanto en el ambiente próximo de parientes y amigos como en el más lejano de la sociedad» (Feinman, 1992, p. 3). Por eso, la construcción individual de la realidad es también una empresa social cooperativa (Berger y Luckman, 1966; Feinman, 1992; Mead, 1934; Vygotsky, 1978). En la especie humana la cooperación es su característica básica y

[1] Resulta de gran interés analizar cómo está influyendo la actual revolución tecnológica, sobre todo Internet, en la construcción del sujeto actual, en sus conductas, en sus relaciones interpersonales y hasta en la conformación de sus procesos psíquicos (véase Carr, 2013, 2014).

la que explica la mayor parte de su conducta[2]. Pero esa cooperación se ha formado a partir tanto de nuestra biología como de nuestra cultura. La biología no podría explicar bien la cooperación y el altruismo si considera a los genes como fijos, inflexibles y deterministas. Sin embargo, la nueva neurociencia lo explica mejor, al mostrar la enorme plasticidad del cerebro y de los propios genes, de forma que el ambiente, tanto el físico (dieta, contaminación, etc.) como el social (desigualdades sociales, etc.), tiene una gran influencia en nuestra «naturaleza biológica». Por ejemplo, nuestro cerebro puede ser modificado de una forma importante por la lectura (Carreiras et al., 2009), por la utilización de Internet (Carr, 2013) y desde luego por la cooperación (Tomasello, 2007).

Factores que facilitaron la cooperación humana

Fueron sobre todo tres los factores que facilitaron y fomentaron la cooperación en la especie humana: la vida y la caza en grupo, la división del trabajo y el lenguaje. Fue la vida en grupo lo que más desarrolló la cooperación, principalmente porque facilitó la caza, luego la división del trabajo y todo ello fue desarrollando el lenguaje simbólico, lo que aumentó aún más nuestra cooperación y ayuda mutua e hizo que la de pertenencia fuera nuestra necesidad psicosocial más esencial (Baumeister, Brewer, Tice y Twenge, 2007; Baumeister y Leary, 1995). Pero fue el lenguaje el factor que más contribuyó al fomento de la cooperación en la especie humana, a la vez que la propia cooperación contribuyó mucho al desarrollo del lenguaje. Y en todo este proceso fue la interacción dentro del grupo el elemento central que fue desarrollando el lenguaje y la cooperación, lo que fue haciendo que la necesidad de pertenencia fuera cada vez más importante. La interacción social cooperativa, pues, está en la base del aprendizaje humano.

En definitiva, los humanos constituimos una especie cooperativa gracias a la influencia tanto de la cultura como de nuestra biología. De ahí que, en su origen, la inmensa mayoría de las culturas fueron colectivistas. Como señala Tomasello (2007), algo pasó en la especie humana hace unos 160.000-200.000 años que hizo que, de ser un animal exclusivamente biológico, el ser humano pasara a ser también un *animal cultural*. Y ese «algo» lo llama Tomasello «trinquete cultural»: un mecanismo que se introdujo en el proceso de evolución de nuestra especie y nos dio la capacidad de aprender nuevas conductas mirando e imitando a los otros, lo que fomentó más todavía nuestro nivel de cooperación, que a su vez mejoró aún más el lenguaje e hizo más eficaz la caza. Todo ello abrió el camino a un desarrollo posterior de la especie que nos permitió no solo sobrevivir a peligros e inclemencias de todo tipo, sino incluso expandirnos por todo el planeta y dominar —para bien y para mal— al resto de las especies animales. Y lo más interesante es que comenzó una evolución cultural acumulativa que no ha dejado de avanzar a medida que fueron introduciéndose en ella inventos como la lecto-escritura, la imprenta, la televisión o Internet. Pero no olvidemos que en la base de todo esto estuvo nuestra *capacidad de imitación y aprendizaje social,* facilitada por las llamadas neuronas-espejo, lo que, a su vez, incrementó mucho nuestras posibilidades de cooperación[3].

Por otra parte, no solo el altruismo sino incluso la cooperación constituye un verdadero

[2] El propio Edward O. Wilson (2012, pp. 263-265) dice que «los humanos, a lo que parece, tienen éxito no debido a una inteligencia general elevada que aborda todos los retos, sino porque nacen para ser especialistas en habilidades sociales. Cooperando mediante la comunicación y la lectura de la intención, los grupos consiguen mucho más que el esfuerzo de cualquier persona solitaria».

[3] El origen de nuestra cooperación viene de mucho más atrás, y, al parecer, estuvo relacionado con importantes cambios en el ADN y en el ARN (Pagel, 2013).

enigma para los evolucionistas, sobre todo para aquellos de corte darwinista más tradicional. ¿Por qué cooperamos con otros en muchas ocasiones incluso cuando aparentemente no ganamos nada con ello? Esto contradice la tesis central que defiende Richard Dawkins en su famoso libro *El gen egoísta* (1989/1976), pues nuestra cooperación, a diferencia de la de otras especies, es con frecuencia altruista y solidaria. Como sostiene Mark Pagel (2013, p. 174), «nuestro estilo de cooperación es completamente sorprendente porque viola las reglas de casi todos los otros tipos de cooperación vistos en las demás especies animales. Esa cooperación es explicada por una de las grandes ideas de pensamiento evolucionista: que, ayudando a un pariente, nos ayudamos un poco a nosotros mismos, dado que nuestros parientes probablemente compartan algunos de nuestros propios genes». Pero, ¿por qué cooperamos incluso con desconocidos? Si ayudar a nuestros parientes es explicado por nuestra «naturaleza» biológica, ayudar a los no parientes, incluso a desconocidos, es explicado por nuestra «naturaleza» cultural: hemos sido socializados para ello, y nos han enseñado que todo ser humano es «uno de los nuestros». La especie humana aprendió a hacer frente a sus problemas a través del desarrollo de dos tipos de conducta cooperativa que no existen en otras especies (Pagel, 2013, p. 177): conductas de reciprocidad e intercambio, gobernadas por el sentido de justicia y por las expectativas de futuras interacciones; y una serie de complejos comportamientos de ayuda a los otros incluso cuando no hay posibilidad de que nos devuelvan el favor y, por tanto, de que recuperemos la inversión realizada en esa conducta de ayuda. El motor de nuestro desarrollo fue la cooperación altruista y solidaria, o sea, la ayuda mutua, que ha estado presente en prácticamente todas las culturas, como han mostrado numerosos antropólogos (Piotr Kropotkin, Bronislav Malinovski, Marshall Sahlins, A. H. Harcourt, Peter Singer, Pierre Clastres o Elinor Ostrom, entre otros muchos).

4. ANTECEDENTES ANTROPOLÓGICOS

Entre los muchos antropólogos que han estudiado la cooperación humana en diferentes culturas destacan los siguientes:

Piotr Kropotkin (1842-1921): su idea central es que la evolución humana ha sido dirigida principalmente por la cooperación y la ayuda mutua. Son tantos los datos que proporciona, tanto en la especie humana como en otras especies, que resulta imposible resumirlos aquí, por lo que aconsejo una lectura pausada de su libro *El apoyo mutuo* (2005/1902), que podemos resumir con esta cita del libro (p. 117): «Al estudiar a los hombres primitivos es imposible dejar de admirarse del desarrollo de la sociabilidad que el hombre evidenció desde los primerísimos pasos de su vida. Se han hallado huellas de sociedades humanas en los restos de la edad de piedra, tanto neolítica como paleolítica; y cuando comenzamos a estudiar a los salvajes contemporáneos, cuyo modo de vida no se distingue del modo de vida del hombre neolítico, encontramos que estos salvajes están ligados entre sí por una organización de clan extremadamente antigua que les da posibilidad de unir sus débiles fuerzas individuales, gozar de la vida en común y avanzar en su desarrollo. El hombre, de tal modo, no constituye una excepción en la naturaleza. También él está sujeto al gran principio de la ayuda mutua, que asegura las mejores oportunidades de supervivencia solo a quienes mutuamente se prestan el máximo apoyo en la lucha por la existencia». Y como nos recuerda Angel Cappelletti (2005), según Kropotkin, si la gente sigue creyendo que los pueblos «bárbaros» se caracterizan por su incesante actividad bélica, ello se debe, en gran parte, al hecho de que los poetas, los cronistas y los historiadores solo mencionan las hazañas guerreras y pasan casi siempre por alto las proezas del trabajo, de la convivencia y de la paz. Pero, subraya Kropotkin (pp. 115-116), «nunca, en ningún período de la vida de la humanidad, las guerras fueron la condición normal de la vida. Mientras los guerreros se destruían entre

sí, y los sacerdotes glorificaban estos homicidios, las masas populares seguían llevando la vida cotidiana y haciendo su trabajo habitual de cada día», que se basaba en la cooperación y en la ayuda mutua. Como escribe Ashley Montagu (2005), al acudir al apoyo mutuo como principal motor de la evolución, Kropotkin no se oponía a la teoría de la selección natural, sino al extremismo evolucionista de Thomas H. Huxley en su *Manifiesto de la lucha por la existencia*. De hecho, fue como respuesta a Huxley que Kropotkin escribió *El apoyo mutuo.* Tras observar miles de ejemplos de apoyo mutuo en muchas especies animales, sobre todo en la humana, concluyó Kropotkin que en todos estos casos ello se debía, más que al amor o a la simpatía personal, «al *instinto de sociabilidad,* que se ha desarrollado lentamente entre los animales y los hombres en el transcurso de un período de evolución extremadamente largo, desde los estadios más elementales, y que enseñó por igual a muchos animales y hombres a tener conciencia de esa fuerza que ellos adquieren practicando la ayuda y el apoyo mutuo, y también a tener conciencia del placer que se puede hallar en la vida social» (2005, p. 28).

La vida en comunidades cooperativas y solidarias no fue cosa solo de los tiempos ancestrales, sino que se ha dado en todas las culturas no occidentales hasta hace poco e incluso en Occidente se mantenía aún en la Edad Media. En efecto, según Kropotkin (2005), las ciudades medievales eran libres e independientes, y estaban federadas y unidas entre sí por pactos de solidaridad análogos a los que unían a los individuos en gremios dentro de cada la ciudad. Así, los gremios organizaban el trabajo sobre la base de la cooperación y con la finalidad de satisfacer las necesidades de todos, sin preocuparse por el lucro: funcionaban como comunas cooperativas y solidarias. Pero a medida que fue fortaleciéndose el Estado, a partir del siglo XV, este fue reduciendo la cooperación y el apoyo mutuo. Por ejemplo, subraya que «en Francia, la destrucción de la independencia de las comunas aldeanas y el despojo de las tierras que les pertenecían empezó ya en el siglo XVI» (2005, p. 193) y en el resto de Europa durante los tres siglos siguientes. Los Estados «destruían sistemáticamente las instituciones en las que hallaba expresión la tendencia de los hombres al apoyo mutuo. Las comunas aldeanas fueron privadas del derecho de sus asambleas comunales, de la jurisdicción propia y de la administración independiente, y las tierras que les pertenecían fueron sometidas al control de los funcionarios del estado y entregadas a merced de los caprichos y de la venalidad» (Kropotkin, 2005, p. 189). El Estado ejerció toda su fuerza para terminar con la solidaridad entre las personas, intentando aislarlas unas de otras y a todas ellas de la comunidad. Quería conseguir que cada persona fuera una isla social, puesto que ello dejaba a la gente indefensa y presta a ser manipulada y explotada. Porque el poder de la gente está en la unidad, la cooperación y la solidaridad. Ese proceso se fortaleció con la revolución industrial y el capitalismo, de manera que la actual hegemonía neoliberal no es sino la última fase, hasta ahora, de ese proceso. De hecho, tras señalar que de esa manera el Estado fue fomentando un individualismo desenfrenado y un traspaso de la ayuda mutua de los iguales al Estado, añadía Kropotkin (p. 191): «El resultado obtenido fue que por doquier —en la vida, la ley, la ciencia, la religión— triunfa ahora la afirmación de que cada uno puede y debe procurarse su propia felicidad, sin prestar atención alguna a las necesidades ajenas. Esto se transformó en la religión de nuestros tiempos, y los hombres que dudan de ella son considerados utopistas peligrosos. La ciencia proclama en alta voz que la lucha de cada uno contra todos constituye el principio dominante de la naturaleza en general, y de las sociedades humanas en particular. Justamente a esta guerra la biología actual atribuye el desarrollo progresivo del mundo animal. La historia juzga del mismo modo; y los economistas, en su ignorancia ingenua, consideran que el éxito de la industria y de la mecánica contemporánea son los resultados "asombrosos" de la influencia del mis-

mo principio. La religión misma de la Iglesia es la religión del individualismo, ligeramente suavizada por las relaciones más o menos caritativas hacia el prójimo, con preferencia los domingos». ¡Y esto lo decía Kropotkin en 1902!

Pierre Clastres (1933-1977): suele creerse que las sociedades primitivas fueron sociedades arcaicas, incapaces de alimentar suficientemente a sus miembros, y que el hambre y la guerra constituían componentes básicos de su vida cotidiana. Nada más alejado de la realidad. Las sociedades «primitivas» latinoamericanas estudiadas por el antropólogo francés Pierre Clastres deberían ser calificadas, más bien, como *sociedades de la abundancia.* Trabajando[4] unas 3 o 4 horas diarias conseguían alimentar a todos los miembros de la comunidad y almacenar «una masa de *excedente* alimenticio a menudo *equivalente* a la masa necesaria para el consumo anual de la comunidad: su producción es, pues, capaz de satisfacer doblemente las necesidades, o de alimentar una población dos veces más numerosa. Esto no significa, por cierto, que las sociedades arcaicas no son arcaicas; se trata sencillamente de destacar la vanidad "científica" del concepto de economía de subsistencia que traduce mucho más los hábitos y actitudes de los observadores occidentales frente a las sociedades primitivas que la realidad económica sobre la cual se establecen esas culturas» (Clastres, 1978, pp. 13-14). Al llegar a las tierras que luego fueron América, españoles y portugueses no solo consideraron a sus gentes primitivas y arcaicas, sino incluso salvajes, pues no tenían unas estructuras de poder jerarquizadas e incluso ignoraban que hay que ganarse el pan con esfuerzo y sudor. En efecto, como observó Clastres, ya en la segunda mitad del siglo XX, los indios de América Latina, por ejemplo los tupí-guaraníes, dedicaban muy poco tiempo a lo que nosotros llamamos trabajo. Y sin embargo no morían de hambre. Todo lo contrario. Las crónicas de la época son unánimes al describir la hermosa apariencia de los adultos, la buena salud de los numerosos niños, la abundancia y la variedad de los recursos alimenticios. Deberíamos preguntarnos: «¿Por qué los hombres de estas sociedades querrían trabajar y producir más si tres o cuatro horas de tranquila actividad cotidiana bastaban para asegurar las necesidades del grupo? ¿Para qué servirían los excedentes así acumulados? ¿Cuál sería el destino de ellos? Siempre es por la fuerza que los hombres trabajan más allá de sus necesidades. Precisamente esa fuerza está ausente del mundo primitivo, la ausencia de esta fuerza externa define incluso la naturaleza de las sociedades primitivas» (Clastres, 1978, p. 171).

Ahora bien, si no había estructuras de poder, ¿cómo se mantenía el orden social, la convivencia pacífica e incluso la propia sociedad? Probablemente por estas dos cosas: cooperación y control social inmediato. Habrá quien diga, y con razón, que sin algún tipo de poder no puede existir una sociedad. Pero hay muchos tipos de poder y muchas formas de ejercerlo. Según Clastres, «la autoridad de los jefes tupinambas, indiscutida durante las expediciones guerreras, se encontraba estrechamente sometida al control del consejo de los ancianos en tiempo de paz. Asimismo, los jíbaros tenían jefes únicamente en tiempo de guerra. El poder normal, civil, basado en el *consensus omnium* y no en la coerción, es de naturaleza profundamente pacífica; su función es igualmente "pacificante": el jefe tiene a su cargo mantener paz y armonía en el grupo [...] El segundo rasgo característico del liderazgo indígena, la generosidad, parece ser más que un deber, una servidumbre. Los etnólogos han observado entre las poblaciones más diversas de América del Sur que esta obligación de dar, a la cual el jefe se ve sometido, es vivida de hecho por los indígenas como casi un derecho para infligirle un pillaje permanente. Y si el desdichado jefe busca frenar esta fuga de regalos, le son inmediatamente nega-

[4] Evidentemente, el término «trabajo» no debería aplicarse a la actividad que realizaban aquellas personas para buscar la subsistencia de la comunidad, pues, como muestra Malinovski, lo que hacían eran juegos cooperativos, y no veían esa actividad como un trabajo, como algo penoso que tenían que hacer.

dos todo poder y todo prestigio» (1978, pp. 28-29). Claro que había poder. Es ubicuo y se da allí donde interaccionan al menos dos personas. Pero qué forma más diferente de ejercerlo en aquellas sociedades «primitivas» y en las nuestras. ¿Cuál es más arcaica y primitiva? Basta con recordar los frecuentes casos de nepotismo y corrupción política de todo tipo existentes en nuestras sociedades «civilizadas». En las sociedades «primitivas», en cambio, era incompatible avaricia y poder. «Cuando estiman que han recogido suficiente comida, los australianos y los bosquimanos cesan de cazar y recolectar. ¿Para qué fatigarse recogiendo más de lo que pueden consumir?» (Clastres, 1981, p. 128). Al contrario que en nuestro mundo occidental, donde nuestro orgullo deriva con frecuencia de sentirnos más que los otros, en la psicología guayaquí no existe tal sentimiento. «Indudablemente, todos los indios afirman con energía: "yo soy un gran cazador", pero nunca dirán: "Soy el mejor de todos"; y todavía menos: "Soy mejor que fulano o mengano". Si bien todo cazador guayaquí se considera el colmo de las excelencias, por el contrario a ninguno se le ocurrirá compararse a los demás; y todos admiten de buen grado que la perfección puede ser una cualidad compartida por todos por igual» (Clastres, 1986, p. 15). Más aún, la interdependencia es tal entre los guayaquíes que es la propia cultura la que hace imposible la acumulación y, por tanto, el poder y el dominio de unos sobre otros. En efecto, si alguien es más hábil cazador que los demás, podría vender la carne sobrante o cambiarla por otros productos, que almacenaría y vendería después, y de esta manera aumentaría progresivamente sus recursos. Pero entre ellos —y en otras muchas sociedades primitivas— eso no es posible, pues al cazador le está prohibido incluso comer de las piezas que él cazó. De esa manera, «un cazador se pasa la vida cazando para los demás y sin consumir su propia caza. Su dependencia de los demás es total, como lo es la de sus compañeros respecto a él» (Clastres, 1986, p. 200). Cada uno se alimentará con lo que los demás hayan cazado.

En buena parte de las sociedades primitivas de América del Sur, según Clastres, los privilegios del liderazgo no se situaban en el plano material, y solo algunas hacían de la ociosidad la marca de un estatuto social superior. La mayoría de los líderes indígenas, obligados a responder a la generosidad que se esperaba de ellos, debían pensar continuamente en ofrecer regalos a su gente, de forma que «cosa sorprendente, en América del Sur el líder es el que trabaja más duramente» (Clastres, 1978, p. 38). Es más, tal vez la principal característica de aquellas sociedades —y la que explica muchos otros de sus rasgos esenciales— es la igualdad: eran sociedades igualitarias. Y mucho de lo que hacían, que tanto nos sorprende a nosotros —como trabajar lo justo para vivir bien o no desarrollar nuevas tecnologías ni estructuras de poder—, lo hacían para mantener esa igualdad tan importante para la subsistencia feliz de una comunidad. Así lo explica Clastres (1978, p. 173): «En la sociedad primitiva, sociedad igualitaria por esencia, los hombres son dueños de su actividad, dueños de la circulación de los productos de esa actividad: solo actúan para sí mismos [...] En consecuencia, todo se transforma cuando la actividad de producción se desvía de su objetivo inicial, cuando, en lugar de producir solo para sí mismo, el hombre primitivo produce también por los demás, *sin intercambio y sin reciprocidad*. Es entonces cuando se puede hablar de trabajo: cuando la regla igualitaria de intercambio deja de constituir el "código civil" de la sociedad, cuando la actividad de producción tiende a satisfacer las necesidades de los demás, cuando a la regla del intercambio la substituye el terror de la deuda. Es allí entonces donde se inscribe la diferencia entre el Salvaje amazónico y el Indio del imperio inca. El primero solo produce para vivir, mientras que el segundo trabaja, además, para hacer vivir a otros, a los que no trabajan», a los funcionarios del Estado, al clero y a los amos. Se trataba de sociedades igualitarias y a la vez democráticas. «El jefe está al servicio de la sociedad [...] Es por esto que es imposible para el jefe invertir esa re-

lación para su provecho, poner a la sociedad a su propio servicio, ejercer sobre la tribu lo que se llama el poder: jamás la sociedad primitiva tolerará que su jefe se transforme en déspota» (Clastres, 1978, p. 181). Y las excepciones a esto, que las hubo, estuvieron siempre relacionadas con la guerra. Ahora bien, si se mantuvo durante miles de años esa estructura social, sin trabajo y sin autoridades, se debió a que ese era su objetivo colectivo. «La tribu manifiesta, entre otras cosas (y por la violencia si es necesario), su voluntad de preservar ese orden social primitivo, prohibiendo la emergencia de un poder político individual, central y separado» (Clastres, 1978, p. 85). Y el instrumento que utilizaron para evitar la aparición del Estado, o de algo que se le pareciera, fue mantener un tamaño de población reducido. Si esa población crecía, se partía en dos y una de ellas se establecía unos kilómetros más allá. «Esta atomización del universo tribal es ciertamente un medio eficaz de impedir la constitución de conjuntos socio-políticos que integren los grupos locales, y más allá de ello, un medio de impedir el surgimiento del Estado, que es en su esencia unificador» (Clastres, 1978, p. 186).

En suma, las características más básicas y definitorias de las sociedades primitivas eran las siguientes: igualitarismo, cooperación, profundo apego a sus costumbres y negación del Estado. Este último rasgo tiene consecuencias importantes, pues no tenían lo que es común en las sociedades con Estado: división tajante entre dominadores y dominados y un poder separado de la sociedad. Pero «si las sociedades primitivas son sociedades sin Estado no es por incapacidad congénita de alcanzar la edad adulta marcada por la presencia del Estado, sino por un rechazo explícito de esa institución. Ignoran el Estado porque no lo quieren, la tribu mantiene separados la jefatura y el poder porque no quiere que el jefe detente el poder, se niega a que el jefe sea el jefe. [...] el rechazo de la relación de poder, la negativa a obedecer, no son de ninguna manera, como lo creyeron misioneros y viajeros, un rasgo de carácter de los Salvajes sino el efecto, a nivel individual, del funcionamiento de las maquinarias sociales, el resultado de una acción y de una decisión colectiva» (Clastres, 1981, pp. 124-125). Como escribió Etinne de la Boétie en su *Discurso sobre la servidumbre voluntaria* (1548), adelantándose a Michel Foucault, el poder existe solamente en su ejercicio efectivo, por lo que el deseo de poder no puede realizarse si no logra suscitar un eco favorable de su necesario complemento, el deseo de sumisión. No existe deseo realizable de mandar sin un deseo correlativo de obedecer. Clastres observó que en las sociedades primitivas que estudió, «los jefes no pueden utilizar su función con fines personales; deben cuidarse de que sus designios individuales no se sobrepongan nunca a los intereses de la comunidad; están al servicio del grupo, son sus instrumentos» (1986, p. 73). ¡Qué diferencia con nuestra época!

Elinor Ostrom (1933-2012): durante el siglo XVIII, con el avance de la industrialización y el progresivo poder del Estado, se afianzó el proceso, que venía de atrás, de desaparición de las culturas colectivistas en Europa. Pero ello no se debió a su ineficacia, sino a la acción deliberada del Estado y de la burguesía para apropiarse de los bienes comunales. Como señala Federico Aguilera (2012), ese proceso de acaparamiento de lo comunal se sigue produciendo actualmente en África y en América Latina. Según Calatayud (2011) y White et al. (2012), más de 277 millones de hectáreas de uso comunal han sido vendidas a inversores extranjeros por los gobiernos de diferentes países africanos, lo que ha conllevado la expulsión de sus tierras de millones de personas. Pero, como muestra Ostrom (2009, 2012; Poteete, Janssen y Ostrom, 2012)[5] aún se han mantenido importantes restos de la vida comunal cooperativa y/o solidaria en cientos y cientos de pueblos que todavía practican ese tipo de economía y lo hacen muy eficazmente. Así, por no poner sino algunos ejemplos,

---

[5] Sobre esta sobresaliente economista véase Carson (2013) y Puche (2015).

en la aldea de Törbel, en los Alpes suizos, con 600 habitantes, gestionan los bienes comunales desde 1225, afectando la autogestión al 80 por 100 del territorio. En Japón también hay muchas aldeas con gestión comunal de las tierras, calculándose que entre 1600 y 1867 miles de aldeas gestionaban colectivamente aproximadamente doce millones de hectáreas de bosques y praderas, de las que tres millones aún se autogestionan hoy día. Y siempre con gran éxito. Como concluye Ostrom (2012), todavía no se ha dado un caso de un bien común que haya sufrido un deterioro ecológico mientras era del común.

Marshall Sahlins (n. 1930): también Sahlins (1976, 1991) se opone frontalmente a la percepción negativa de las sociedades primitivas, tan extendida en nuestra sociedad occidental, y ofrece muchos datos que muestran la falsedad de tal percepción. Entre otras cosas, lleva a cabo un examen atento de los trabajos sobre los cazadores-recolectores nómadas de los desiertos de Australia y de África del Sur, pueblos primitivos que viven en un medio sumamente hostil, donde la escasez de recursos se suma a la ineficacia tecnológica. Pues bien, de las monografías que estudian respectivamente a los australianos de la Tierra de Arnhem y los bosquimanos del Kalahari concluye Sahlins (1976) que, lejos de pasar todo el día a la búsqueda de alimentos, suelen dedicar solo entre tres y cuatro horas para asegurarse convenientemente la subsistencia, añadiendo que estos datos, recogidos recientemente, confirman los testimonios de los viajeros del siglo XIX. Más en concreto, Sahlins concluye que la economía de las poblaciones primitivas australianas y bosquimanas no solo no es una economía de la miseria, sino que podemos considerarla una sociedad de abundancia, conseguida, además, con pocas horas de trabajo.

En suma, y en contra de lo que con tanta insistencia se nos dice, y gracias a la *cooperación,* las sociedades llamadas despectivamente primitivas fueron auténticas *sociedades de la abundancia,* además de *sociedades igualitarias,* como han puesto de relieve autores de tanta solvencia como Margaret Mead (1936), Sahlins (1976, 1991), Clastres (1978, 1981, 1986) y Malinowski (1986). Los miembros de las sociedades primitivas no se movían por motivaciones individuales ni puramente económicas. Como mostró Malinowski, el móvil del interés personal es ajeno al hombre primitivo y el beneficio no es nunca el objeto del trabajo. Ni asumen en solitario las actividades de subsistencia ni se apropian a título individual de su producto. Como dice Malinowski (1986), «lo relevante es que todos o casi todos los frutos de su trabajo, y en todo caso el remanente que pueda obtener de un esfuerzo adicional, no están reservados al individuo que se tomó la molestia de conseguirlos, sino a sus parientes y familia política».

También A. H. Harcourt (1995), en el interesante libro editado por Hinde y Groebel (1995), coloca la cooperación en el centro de la evolución, subrayando que «una gran variedad de animales se ayudan entre sí, cooperan unos con otros, de varias maneras. Común a todos los ejemplos citados es el concepto de que, en cierto sentido, un animal ha mejorado las oportunidades de otro (ayuda) o dos animales se han mejorado mutuamente sus oportunidades (cooperación) para alcanzar algún tipo de objetivo, independientemente de si se trata de ganar una pelea, de criar la descendencia o de tener el pelaje más limpio» (p. 29). Y tras preguntarse por qué cooperan los animales, responde que es «porque así sus propias probabilidades de sobrevivir, aparearse y criar descendientes hasta la vida adulta son mayores que si no cooperan» (p. 31). Y finaliza Harcourt (p. 40): «En conclusión, centenares de especies animales prestan ayuda y cooperación de muy diversas maneras. Especialmente los primates toman lo que parecen ser decisiones calculadas complejas acerca de cuándo cooperar, con quién cooperar y contra quién cooperar. Puesto que los efectos de esta ayuda y cooperación en la sociedad se extienden mucho más allá del acto cooperador inicial, la comprensión de la naturaleza de las sociedades animales o, ciertamente, de la sociedad humana, requiere una profunda aprecia-

ción de las conductas de ayuda, cooperación y confianza que son aspectos tan integrales de la sociedad animal».

Como observa Marlo Morgan (1995) en su polémico libro *Voces del desierto,* es asombroso que después de vivir más de 50.000 años en lo que ahora es Australia, los aborígenes «no hayan destruido bosques ni contaminado aguas, que no hayan puesto en peligro ninguna especie ni creado polución, y que al mismo tiempo hayan recibido comida abundante y cobijo. Han reído mucho y llorado muy poco. Tienen una vida larga, productiva y saludable, y la abandonan confortados espiritualmente» (p. 126). Cooperan no solo en la caza, sino también en la forma de comer lo cazado. E incluso no entienden siquiera el hecho de que alguien pueda divertirse y sentirse bien ganando a otros. «A continuación charlamos sobre juegos y deportes. Les conté que en Estados Unidos nos interesan mucho los acontecimientos deportivos, y que de hecho les pagamos mucho más a los jugadores de baloncesto que a los maestros. Me ofrecí a mostrarles uno de nuestros juegos y sugerí que nos colocáramos todos en línea y que corriéramos lo más deprisa posible. El más rápido sería el ganador. Ellos me miraron atentamente con sus hermosos y grandes ojos, y luego se miraron entre sí. Por fin alguien dijo: "Pero si gana una persona, todos los demás tendrán que perder. ¿Eso es divertido? Los juegos son para divertirse» (Morgan, 1995, p. 142). ¡Qué diferencia con nuestra sociedad actual, donde la felicidad, como dijo un psicólogo estadounidense, consiste en ganar 100 dólares más al mes que tu cuñado y donde los medios de comunicación muestran continuamente deportes competitivos cuyo objetivo es siempre *derrotar* al otro!

5. CONCLUSIÓN

Durante muchos miles de años tanto nuestra biología como nuestra cultura han ido creando en nuestra especie una fuerte tendencia a la cooperación, a la ayuda mutua y a la solidaridad, de forma que una de nuestras señas de identidad es tener una base biológica para el altruismo y la empatía, lo que facilitó la cooperación, la solidaridad y la gestión colectiva de lo común (Tomasello y Vaish, 2013). En efecto, a nivel biológico, «los *homo sapiens* están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales hasta un grado desconocido en otras especies [...] a partir del primer año de vida los niños ya muestran inclinación por cooperar» (Tomasello, 2010, pp. 17 y 24). Pero tengamos presente que esa tendencia hacia la cooperación y la solidaridad, que es innata, se afianza si es reconocida y valorada por la comunidad, pero se debilita si no lo es (De Waal, 2005), mientras que nuestra tendencia innata al egoísmo, que también existe, se refuerza o debilita igualmente con la educación y el ejemplo (Tomasello, 2010). Y resulta evidente que hoy día es el egoísmo y la competición, y no la cooperación y el altruismo, lo que se está enseñando y fomentando.

Por consiguiente, es una absoluta falsedad —y nada inocente, sino interesada— la idea que desde hace tiempo están intentando imponernos de que el ser humano es ante todo y por naturaleza un ser intrínsecamente competitivo, que la lucha por la vida ha sido la causa que ha producido el progreso humano. Por el contrario, como mostró Kropotkin hace más de un siglo, «en el mundo animal nos hemos persuadido de que la enorme mayoría de las especies viven en sociedades y que encuentran en la sociabilidad la mejor arma para la lucha por la existencia, entendiendo, naturalmente, este término en el amplio sentido darwiniano: no como una lucha por los medios directos de existencia, sino como lucha contra todas las condiciones naturales, desfavorables para la especie. Las especies animales en las que la lucha entre los individuos ha sido llevada a los límites más restringidos, y en las que la práctica de la ayuda mutua ha alcanzado el máximo desarrollo, invariablemente son las especies más numerosas, las más florecientes y más aptas para el máximo progreso. La protección mutua, lograda en tales casos

y debido a esto la posibilidad de alcanzar la vejez y acumular experiencia, el alto desarrollo intelectual y el máximo crecimiento de los hábitos sociales, aseguran la conservación de la especie y también su difusión sobre una superficie más amplia, y la máxima evolución progresiva» (Kropotkin, 2005, p. 236). Por tanto, no debería extrañarnos que a medida que el neoliberalismo fortalece los derechos de propiedad, se esté extendiendo por todo el mundo la *vuelta de lo común* (Coriat, 2015a; Hess y Ostrom, 2007; Laval y Dardot, 2015) con el movimiento Floss *(Free Libre Open Source Software)* a la cabeza: economía colaborativa, ocupación por parte de los trabajadores de fábricas cerradas, edición de revistas científicas de libre acceso, etc. (véase Ovejero, 2017a). Podemos decir que afortunadamente estamos ante una auténtica moda de recuperación de lo común, sobre todo como reacción a la hegemonía neoliberal tras la crisis financiera de 2008, que enlaza con la más genuina historia cooperativa de la especie humana de la que aún quedan más vestigios y restos de lo que suele creerse (Ostrom, 2012). Como dice Fabienne Orsi (2015), construir lo común exige pensar y considerar la propiedad de otra manera. Y para ello nos pueden ser de gran ayuda tanto las investigaciones de Ostrom sobre el mantenimiento de la gestión de lo común como los estudios sobre la experiencia colectivizadora en la España de los años treinta (Ovejero, 2017a). Además de las múltiples experiencias existentes hoy día sobre economía social y colaborativa, es en Internet donde se está produciendo el mayor y más interesante número de experiencias de colaboración (véase Liotard y Revest, 2015; Zimmermann, 2015). Sería muy positivo que este auge de lo colectivo se viera acompañado por un incremento sustancial de la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, como creo que, en efecto, está ocurriendo.

3 El aprendizaje cooperativo: definición, planteamiento general y antecedentes pedagógicos

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos la especie animal más extraña que existe en el planeta, pues hemos tenido dos gestaciones: la primera, biológica, con nueve meses de duración, en la que nuestro organismo y nuestro sistema nervioso maduran, pero no lo suficiente como para poder subsistir autónomamente; y la segunda, social, dentro de los grupos en los que vivimos y nos socializamos (familia, amigos, etc.), que dura toda la vida y que es la que nos completa y nos permite subsistir autónomamente. Es la debilidad de la primera la que le concede a la segunda la gran importancia que tiene. Porque es precisamente el venir a este mundo a medio hacer, sin que los instintos tengan el poder determinante que tienen en otras especies, y con un sistema nervioso y un cerebro aún no acabados, lo que explica que la plasticidad neuronal y genética sea nuestro principal rasgo biológico. Nuestro cerebro y nuestros genes actúan siempre en interacción con el ambiente, por lo que nuestro comportamiento depende no tanto de nuestra biología cuanto de esa interacción. Me atrevo a decir que somos seres «biológicamente sociales» y que, como repetía Ortega y Gasset, «el hombre no tiene naturaleza, tiene historia» (1971/1935, p. 55). No es nuestra biología sino la *interacción social* la que explica cómo hemos pasado del organismo puramente biológico que éramos al nacer, a ser la persona que somos ahora. Explicar ese paso debería ser el principal objetivo de la psicología social, pues el aprendizaje es algo mucho más esencial en la especie humana que en cualquier otra especie, sobre todo el cooperativo, que es el que realmente ha hecho de nosotros lo que somos. De ahí la utilidad de trasladar ese aprendizaje cooperativo a las aulas.

El estudio del aprendizaje cooperativo, en sentido estricto, tiene su origen en los Estados Unidos de los años setenta del siglo XX, de la mano de los psicólogos sociales Elliott Aronson (1978; Aronson et al., 1975) y David Johnson (Johnson y Johnson, 1978), quien, en los años sesenta, junto a su hermano Robert, abrió una escuela para formar expertos en aprendizaje cooperativo en la Universidad de Minnesota[1]. Poco después, se añadieron otros autores como Robert Slavin (1983, 1985) o S. Sharan e Y. Sharan (1992). En España, tras la publicación del primer libro sobre este tema (Ovejero, 1990), han ido apareciendo muchos otros, de manera que hoy día podemos decir que se trata de un tema con suficiente bibliografía. Sin embargo, en sentido menos estricto, ya estaba siendo utilizado en diferentes partes del mundo, dentro del aula y fuera de ella. En efecto, somos animales sociales que a lo largo de nuestra historia hemos necesitado siempre de los demás para sobrevivir y para aprender. Más en concreto,

[1] Los hermanos Johnson, sin duda los autores más citados en este libro, son herederos tanto de John Dewey como, más directamente, de Morton Deutsch, discípulo este de Kurt Lewin.

«el Rubicón de la evolución humana se cruzó cuando la cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula [...] La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades *a través* de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos solo en el individuo» (Bruner, 1991, pp. 27-28). Como dice Clifford Geertz, sin el papel *constitutivo* de la cultura seríamos auténticas «monstruosidades imposibles [...] animales incompletos, sin terminar» (1973, p. 49). Es la cultura la que nos termina. Por eso Pagel (2013) les llama a los grupos tribales *vehículos culturales de supervivencia*. Y es que los humanos tenemos dos herencias básicas: la *genética,* vehiculada por nuestro cuerpo, y la *cultural,* vehiculada por los grupos a los que pertenecemos. De ahí que nuestra principal necesidad psicosocial haya sido siempre la de *pertenencia*. Es dentro de distintos grupos donde satisfacemos esta necesidad y las demás necesidades psicosociales básicas. En todo caso, y antes de seguir con este capítulo, quisiera dejar claras estas dos cosas: que el aprendizaje cooperativo se adapta a nuestra «naturaleza» mucho mejor que la enseñanza tradicional, individualista y competitiva, porque ante todo somos *animales sociales cooperativos;* y que hoy día necesitamos una transformación social de calado que evite los nefastos efectos que está produciendo el neoliberalismo, para lo que es de gran utilidad la implementación en las aulas del aprendizaje cooperativo crítico[2].

Ahora bien, para mejor entender en qué consiste realmente el aprendizaje cooperativo y sobre todo para entender mejor mi propuesta de que *sea mucho más que una técnica pedagógica,* comenzaré recordando algo que tal vez sorprenda a muchos: aunque venía de atrás, el aprendizaje cooperativo, como técnica pedagógica eficaz, fue potenciado en los EE.UU. durante la época de Reagan. Y lo fue, no por sus efectos psicosociales, sino porque mejoraba mucho el aprendizaje y el rendimiento escolar. En efecto, por esa época, a principios de la década de los ochenta, en Estados Unidos había una gran preocupación por el bajo nivel de sus estudiantes, sobre todo en matemáticas y en otras materias básicas. Ello les hacía temer que, de seguir así las cosas, pronto podrían ser adelantados en el avance tecnológico por países como la Unión Soviética, Japón o Alemania. Y percibieron que la potenciación del aprendizaje cooperativo podría ser la solución a ese problema. Por eso aumentaron mucho las investigaciones sobre este tema, teniendo en común casi todas ellas no incluir nada que pudiera verse como una crítica al sistema. Por el contrario, su objetivo era *exclusivamente* incrementar la eficacia de las escuelas estadounidenses *para competir* en mejores condiciones con las de otros países. De ahí que, aunque estoy de acuerdo con Pere Pujolàs (2012, p. 84) en que «tras el aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias», ello no suele ser así en la mayoría de los casos. Sin embargo, la práctica del aprendizaje cooperativo constituye una fuente de solidaridad y ayuda mutua, aunque no sean esos los valores que persigue quien la realiza. Lo que yo propongo en este libro es la utilización del aprendizaje cooperativo como algo que vaya más allá de una mera técnica pedagógica para hacer más eficaz el aprendizaje escolar, y eso en dos sentidos: primero, que sirva para elevar nuestro nivel de cooperación, solidaridad y ayuda mutua, cosa que sí hace el aprendizaje cooperativo incluso cuando no es ese el objetivo buscado; y segundo, que sea un instrumento eficaz para *transformar la sociedad* y hacerla más cooperativa, más justa, más igualitaria y más solidaria.

[2] Resulta indispensable que las técnicas de aprendizaje cooperativo incluyan una buena dosis de pensamiento crítico pues, como dice Sennett (2000), el trabajo en equipo es la ética del trabajo que conviene a la economía política flexible propia del actual neocapitalismo global. Sin embargo, cuando incluye capacidad crítica se convierte en una cuña libertaria en la cerrada estructura tanto de la escuela como de la empresa.

2. NECESITAMOS UNA EDUCACIÓN ADAPTADA A LOS CAMBIOS DE LOS NUEVOS TIEMPOS

Se habla poco de cuáles deben ser realmente los objetivos de la escuela en una sociedad democrática. Y ello es así porque los objetivos que está cumpliendo no son los que una democracia necesita. De las dos caras que tiene la escuela, la exigida por la sociedad industrial y la reclamada por la ilustración, ha sido la primera la que ha prevalecido, de forma que la finalidad principal de la escuela es doble: selección y preparación para el mundo productivo, pero no solo a nivel técnico y de aprendizaje de contenidos, sino también a nivel de los valores que exige el trabajo en la empresa (puntualidad, disciplina, esfuerzo); e inculcación de la ideología que justifique y hasta legitime el *statu quo* y las desigualdades sociales. El problema central consiste en decidir qué clase de ciudadanos queremos hacer en la escuela: independientes u obedientes; críticos o sumisos, queremos educar para el trabajo o para la vida. Y qué tipo de sociedad deseamos fomentar: igualitaria o jerárquica, tolerante o intransigente, plural o monolítica. En suma, la pregunta básica que deberíamos hacernos es esta: ¿queremos una escuela para el *control social* (que produzca sujetos dóciles que sirvan eficazmente al sistema económico) o para la *emancipación* (produciendo sujetos libres y críticos que sean capaces de pensar por sí mismos)? Nuestra función como psicólogos y/o educadores debería consistir, a mi juicio, en actuar para que la educación fomente menos el conformismo y más las capacidades críticas, y para que aliente la esperanza de los que todavía seguimos confiando en los efectos liberadores y emancipadores de la educación.

Por tanto, pienso que la escuela debería cumplir estos cinco objetivos: a nivel cultural, transmisión de conocimientos útiles para el alumnado; a nivel psicosocial, alcanzar el máximo posible de bienestar psicológico y felicidad para ese alumnado; a nivel laboral y profesional, proporcionar a los alumnos una adecuada preparación para una buena inserción laboral; a nivel social, una buena preparación para la vida en sociedad, lo que exige una gran capacidad de cooperación, de empatía y de altruismo, así como una serie de habilidades sociales como son una buena comunicación interpersonal, saber escuchar, resolver conflictos de forma constructiva o tolerancia hacia los diferentes; y a nivel político, aprender a defender los propios intereses, lo que exige saber cooperar con los iguales, y a colaborar en la construcción de una sociedad mejor para todos, para lo que es imprescindible que la escuela enseñe al alumnado a entender cómo es realmente la estructura social, cómo funcionan las organizaciones y cuáles son los juegos de poder en los que, lo quiera o no, se verá implicado por activa o por pasiva, lo que exige una gran dosis de pensamiento crítico. Y para conseguir estos objetivos, el aprendizaje cooperativo crítico es mucho más eficaz que la enseñanza tradicional, sobre todo en una sociedad en permanente transformación como es la nuestra. La escuela debe «adaptarse» a los cambios sociales a través de una transformación radical de sus funciones y, por ende, también de sus métodos y formas de trabajar. Por tanto, en lugar de desideologizar, despolitizar y desmovilizar a los alumnos para que así se acoplen más fácilmente al engranaje del actual capitalismo neoliberal, como ocurre ahora, la escuela debe educarlos para que sean capaces de ejercer plenamente su ciudadanía y para que, a través de la cooperación, la solidaridad y el apoyo mutuo, puedan evitar los efectos negativos que está teniendo la hegemonía neoliberal. Y para ello la escuela debería enseñar a alumnos y alumnas a ser críticos y a pensar por sí mismos. Ahora bien, los dos principales cambios que estamos viviendo actualmente y que tanto afectan a la práctica escolar son estos:

Cambio de valores por el paso de la modernidad a la postmodernidad: la modernidad potenció ante todo aquellos valores que eran de más utilidad para el capitalismo industrial, como el trabajo, el esfuerzo, la disciplina, el ahorro y capacidad para

retardar los refuerzos. Y a la escuela se le encomendó enseñar y entrenar estos valores. Después, la evolución del capitalismo ha llevado a una sociedad posmoderna donde los valores imperantes son otros: consumismo, ocio, placer, comodidad y retardar lo menos posible los refuerzos. Pero ha cambiado algo fundamental: mientras que estos valores son enseñados por la publicidad y el marketing, la escuela sigue enseñando y entrenando de forma tradicional los valores de la modernidad. Los niños están continuamente expuestos —y por doquier— a anuncios publicitarios que enseñan esos valores postmodernos, tan contrarios a los de la escuela. Por eso, tal vez el principal problema que hoy día tiene la escuela es que sigue siendo una institución moderna, pero con unos alumnos —y cada vez más también profesores—, posmodernos; una escuela que exige trabajo, esfuerzo y retardar las recompensas a ese trabajo y a ese esfuerzo (que llegarán unos años después, si es que llegan), y unos alumnos que prefieren la comodidad, el no esfuerzo y no retrasar la recompensa a sus esfuerzos. Por eso las nuevas tecnologías intentan ante todo hacerle a la gente la vida más cómoda, reduciendo el esfuerzo todo lo posible. Eso es, además, lo que la gente quiere y exige. Por ejemplo, ya no es necesario ni ejercitar la memoria. Casi todo el mundo tiene un teléfono móvil que le recuerda cada cosa que tiene que hacer (el cumpleaños de la abuela, el número del teléfono del amigo, etc.): ya no hay que memorizar nada. Y a fuerza de no memorizar, vamos perdiendo la capacidad de memoria: el cerebro se va adaptando a esta situación y se va atrofiando aquella parte del mismo encargado de la función memorística. Y así en los demás ámbitos de la vida. Sin embargo, la escuela, que era una instancia esencial de la modernidad, sigue exigiendo disciplina, esfuerzo y trabajo: el estudiante debe trabajar mucho y duro, y esforzarse más de lo que quisiera, para obtener el premio a tal esfuerzo que le llegará, *tal vez,* y en el mejor de los casos, cinco, seis u ocho años después: un empleo que probablemente será precario y mal remunerado. Incluso de pequeños, los niños, a menudo mimados en exceso en casa, son educados en esos valores posmodernos, de manera que cuando llegan al colegio tienen que enfrentarse al «ogro del profesor» que le exige trabajo y esfuerzo. Por eso podemos decir que la escuela va contra corriente, pero se la mantiene así porque los valores en que educaba y sigue educando, los valores de la modernidad, siguen siéndole útiles al sistema productivo, dado que dentro de las empresas siguen imperando los valores de trabajo, esfuerzo, disciplina y obediencia.

Cambios que conlleva la gestión neoliberal de esa nueva sociedad postindustrial: no deberíamos confundir globalización y mundialización ni llamar globalización a lo que solo es una *globalización neoliberal,* la *gestión neoliberal* de la revolución tecnológica: esa revolución se ha producido sobre todo a partir de 1980, coincidiendo en el tiempo con el triunfo político, económico, cultural e ideológico del neoliberalismo, por lo que la única globalización existente es la neoliberal. El éxito indiscutible del neoliberalismo y la hegemonía planetaria de sus valores e intereses se debe sobre todo a que ha sido capaz de construir un nuevo sujeto que ha internalizado esos valores y la ideología neoliberal, lo que les ha sido fácil porque previamente la ciudadanía había adoptado la comodidad como uno de sus rasgos esenciales, y así gran parte de la población elige la comodidad que proporciona el no enterarse de ciertas informaciones, aunque ello signifique que serán manipulados, engañados y expoliados con más facilidad. Pues bien, la escuela, sobre todo a través del aprendizaje cooperativo, puede ser un instrumento eficaz para enseñar valores opuestos a esa ideología: cooperación, solidaridad, etc.

En resumidas cuentas, hoy estamos atravesando un momento histórico caracterizado por todo un conjunto de cambios profundos y acelerados a todos los niveles (tecnológicos, culturales, económicos, sociales y políticos), por lo que la escuela debe enseñar a niños y adolescentes a hacer frente a esos cambios. Y la mejor forma de conseguirlo es a través de la implementación en el aula del

aprendizaje cooperativo. Pero la cosa se agrava si tenemos en cuenta que precisamente cuando la sociedad está atravesando una época turbulenta, caracterizada por esos profundos cambios, es cuando la escuela —incluida la universidad— ha optado por educar *exclusivamente* para hacer más productivo el sistema económico, lo que hace que los estudiantes terminen sus estudios universitarios con un nivel cultural bajo, con poca capacidad de pensamiento crítico y con unas posibilidades mínimas de adaptación a situaciones nuevas. Pero la universidad debería *educar para el cambio,* por lo que tendría que potenciar no solo las habilidades profesionales para tener éxito en el mercado laboral, sino también centrar su interés en potenciar habilidades como la creatividad, la flexibilidad cognitiva o la amplitud de miras, y valores como la tolerancia, la cooperación o la solidaridad. Como subraya Albert Bandura (1999, p. 34), «uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida». Y también esto es facilitado más por el aprendizaje cooperativo que la enseñanza tradicional.

Además, en un mundo como el actual, donde la persuasión constituye un elemento central de control social, principalmente a través de los medios de comunicación, la escuela —y particularmente la universidad— tendría que enseñar, entrenar y fomentar el pensamiento crítico, para formar unos ciudadanos capaces de tener pensamiento propio y defender sus intereses individuales y colectivos. A su manera, ya lo dijo John Dewey hace un siglo: «La inclinación a aprender de la vida misma y a hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación superior» (2004/1916, p. 54). Es necesario que la escuela se empape de una filosofía pública para volver a su misión primordial (Giroux, 2003): proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida, y en especial sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento. Ello implica que el aprendizaje cooperativo no puede ser una mera técnica, por eficaz que sea, sino que debe unir a esa eficacia el objetivo de construir un sujeto esencialmente crítico, deseoso de colaborar en la construcción de una sociedad realmente democrática, igualitaria y solidaria. «Ello implica brindar a los alumnos la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas. También implica darles las aptitudes que necesitan para situarse en la historia y encontrar sus propias voces, así como las convicciones y la compasión imprescindibles para mostrar coraje cívico, arriesgarse y promover los hábitos, las costumbres y las relaciones sociales esenciales para las formas públicas democráticas» (Giroux, 2003, p. 305). Y tengo que decir, una vez más, que también esto lo consigue la escuela mejor con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional, por lo que es necesario implementarlo en nuestras aulas, pues, como dice Gerardo Echeita (2012, p. 22), «es imprescindible enseñar los valores y las estrategias que permitan acrecentar esta capacidad de trabajar con otros de forma interdependiente y con fines positivos, pues resultarán determinantes para la inserción satisfactoria de nuestros jóvenes en la dinámica y cambiante sociedad que les tocará vivir».

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO: ACLARACIONES CONCEPTUALES Y TERMINOLÓGICAS

Distinción entre aprendizaje cooperativo y colaborativo

A pesar de que algunos autores consideran que no hay diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo (Andreu-Andrés, 2016; Laal y Laal, 2012), para otros sí las

hay (Aliah et al., 2012; Chung et al., 2011; Iglesias et al., 2017; Joung y Keller, 2004; Kessler, 1992; Kneser y Ploatzner, 2001; McCarthey y McMahon, 1992; Panitz, 1997, 1999; Panhwar et al., 2017; Sulaiman, 2011; Watts et al., 2011) y consideran que el aprendizaje cooperativo es una técnica[3] más estructurada y mejor definida que el aprendizaje colaborativo, yendo más allá que este (Cooper y Robinson, 2002; Kneser y Ploatzner, 2001; Panhwar et al., 1917; Rockwood, 1995a, 1995b). Más en concreto, Pujolàs (2009) entiende que son dos cosas diferentes, aunque opina que la *colaboración* y la *cooperación* «son dos acciones de un equipo que no se excluyen, sino que se complementan. La colaboración supone que trabajen en común los diferentes miembros de un equipo y la cooperación añade a este trabajo en común un matiz de solidaridad y ayuda mutua que otorga un plus cualitativo al equipo» (p. 224). Por su parte, O'Donnell y King (1999) prefieren utilizar el término «colaboración», ya que, según ellos, se trata de la forma de aprendizaje entre iguales más natural y espontánea. Panitz (1997) afirma que la colaboración es una filosofía de la interacción y del estilo personal de vida donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto a las habilidades y las contribuciones de sus compañeros, mientras que de la cooperación dice que es una estructura de interacción diseñada para facilitar la consecución de un objetivo específico por el método de que los alumnos trabajen juntos en grupo. Lo que hace Panitz es decir de la colaboración (y del aprendizaje colaborativo) lo que a él le parece que es la colaboración, y por cooperación (y del aprendizaje cooperativo) lo que David Johnson dice que es la cooperación.

Sin embargo, a mi juicio, se trata de una distinción terminológica y nominalista. De hecho, el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia* no hace distinción entre *cooperar* y *colaborar*. En efecto, de *cooperar* dice: «Obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin», mientras que de *colaborar* dice: «Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra». También el *Diccionario General de Sinónimos y Antónimos* de José Manuel Blecua (1999) identifica completamente ambos términos: el primer sinónimo de «cooperar» es «colaborar», y el primer sinónimo de «colaborar» es «cooperar». De forma similar, el *Diccionario* de María Moliner dice que *colaborar* es «contribuir con el propio trabajo a la consecución o ejecución de cierta cosa que se expresa con un nombre de acción», mientras que de *cooperar* dice que es «ayudar o influir; unir la propia acción o influencia a otras para producir cierto resultado». A mi juicio, estamos ante dos términos prácticamente intercambiables, y si se siguen utilizando los dos es principalmente por estas tres razones. En primer lugar, porque provienen de tradiciones diferentes: el aprendizaje cooperativo viene más de la tradición psicológica, especialmente de Vygotsky, Piaget y Lewin, mientras que el aprendizaje colaborativo viene más de la tradición pedagógica, con raíces lejanas en Rousseau y más próximas en Freinet. En segundo lugar, se utilizan los dos términos como «marcadores de fronteras» entre la psicología y la pedagogía; precisamente por ello convendría utilizarlos indistintamente, como forma de saltarse tales fronteras. Y, en tercer lugar, tal distinción es también la consecuencia del hecho de que muchos autores no se sienten cómodos con la visión que del aprendizaje cooperativo han dado los especialistas más conocidos, como un mero conjunto de técnicas con la finalidad principal de mejorar el aprendizaje de los

---

[3] Aunque a menudo se habla de «métodos de aprendizaje cooperativo» o de «técnicas cooperativas», estoy de acuerdo con Juan Carlos Torrego y Andrés Negro (2012, p. 15) en que no es solo «una alternativa metodológica y potencialmente eficaz para enseñar, sino una estructura didáctica con capacidad para articular los procedimientos, las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana». De ahí que algunos autores, como Pere Pujolàs (2004, 2009), prefieran hablar de «estructura de aprendizaje cooperativo» antes que de método o técnica.

estudiantes. Yo prefiero utilizar el término *aprendizaje cooperativo,* pero teniendo muy presentes dos cosas: que lo importante no es cómo llamemos a estos métodos sino qué contenido les demos y qué hagamos con ellos; y que, en todo caso, los llamemos cooperativos o colaborativos, lo importante es que sean más que meras técnicas y que incluyan la enseñanza de valores básicos, como la ayuda mutua y la solidaridad, así como un deseo de contribuir a la construcción de una democracia real y de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria[4].

En qué consiste la cooperación

Lo importante es no ver la cooperación, que por cierto ha convertido a la evolución en algo constructivo y abierto (Nowak y Highfield, 2012, p. XVI), como un mero «trabajar juntos» para ser más eficaces, como tan a menudo se hace hoy día, sino entenderla como mucho más que eso. De ahí que Teodoro Adorno escribiera: «Soy completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana. Creo además también que una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia. Por esa vía tal vez puedan educarse deportistas, pero, desde luego, no personas libres de toda barbarie» (1998, p. 110). Y mucho antes, John Dewey decía (2004/2016, p. 40) que «el instinto imitativo es tan enérgico que el joven se dedica espontáneamente a adaptarse a las normas establecidas por los otros y a reproducirlas en su propio esquema de conducta». Y la educación debería aprovechar ese «instinto de imitación» para incrementar su eficacia, pero no solo, como ya he dicho, en el campo de la competencia cognitiva, sino también en el de la competencia psicosocial. Porque no olvidemos que incluso el rendimiento individual, tanto el laboral como el escolar, depende siempre, y en gran medida, del grupo o grupos a los que se pertenece y del lugar que se ocupa en ellos. De ahí que hasta el rendimiento escolar dependa en gran medida de las características del grupo-clase. Ya a finales de los años cincuenta y sobre todo en los sesenta comenzaron a aparecer trabajos sobre el grupo-clase, estudios sobre el aula como grupo psicosocial, siendo uno de sus primeros y principales hallazgos el hecho de que los alumnos que son conscientes de tener un bajo estatus en el grupo utilizan peor sus aptitudes que aquellos de sus compañeros que tienen un estatus más alto (Schmuck, 1963). Y con el aprendizaje cooperativo mejora el estatus y la autoestima de todos los estudiantes.

También Solomon Asch hablaba de cooperación, de forma que en su famoso texto de psicología social (1964/1952) ya incluía un apartado titulado «La estructura de la acción cooperativa: Un ejemplo de proceso de grupo», donde decía (p. 183): «La forma de cooperación de mayor alcance es aquella que requiere por parte de los participantes la aplicación simultánea de operaciones claramente diferentes. Una expedición cooperativa de caza constituye un ejemplo simple. Cuando avistan la manada, los cazadores se separan para formar un gran círculo a su alrededor; unos pocos corren entonces hacia ella para hacer que los animales comiencen a correr. El círculo de cazadores se cierra, listo para tirar sobre ellos o enlazarlos. En tales instancias el factor esencial lo constituye la presencia de *acciones diferentes y complementarias ejecutadas simultáneamente y con referencia recíproca*. Es esta la forma fundamental de cooperación que se halla presente en la división del trabajo dentro de las unidades familiares y en las actividades económicas de la comunidad [...] El grado en que el individuo aprehende la tarea y su función se ubica dentro de las exigencias del sistema; las necesidades de la tarea se convierten en el ambiente de requisitos al que subordina sus

[4] Soy consciente de la excesiva repetición de estos términos, pero con ello quiero dejar muy claro cuál es la intención principal de este libro.

acciones. Desde este momento ya no sigue meramente sus inclinaciones personales; ocupa una posición y desempeña una función en el grupo. La acción cooperativa es, por consiguiente, idéntica a la *formación del grupo* [...] En el sentido más general, la cooperación supera a la limitación del esfuerzo individual; mediante aquella el poder de acción se extiende e intensifica». Y concluía Asch (p. 184) que «la cooperación realiza lo que el individuo haría si pudiera hallarse en diferentes lugares al mismo tiempo, si pudiera encontrarse simultáneamente en el presente y en el pasado y si pudiera ver a la vez delante y detrás de sí». De ahí que el profesorado debería ser muy consciente de la importancia del grupo, y de que es del grupo de donde, según sea estructurado, surgen tanto las tendencias cooperativas como las competitivas.

4. APRENDIZAJE COOPERATIVO: DEFINICIÓN Y REQUISITOS

Aprendizaje cooperativo y grupo

Antes de ver en qué consiste exactamente el aprendizaje cooperativo, digamos que bajo esta denominación «se cobijan prácticas instruccionales que participan de la tutoría y de la colaboración» (Durán y Vidal, 2004, p. 29). También conviene aclarar, antes de seguir, que no es lo mismo aprendizaje en grupo y aprendizaje cooperativo: todo aprendizaje cooperativo es en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es cooperativo, y para que lo sea tiene que cumplir una serie de requisitos sin los cuales el trabajo en grupo puede ser incluso fuente de insatisfacción y generador de conflictos. Así, el grupo cooperativo debe tener interdependencia positiva, y el grupo tradicional no; el primero debe incluir responsabilidad individual, y el segundo no.

Además, como dicen Johnson, Johnson y Holubec (1999, pp. 17-18), en el *grupo tradicional* se les dice a los alumnos que trabajen juntos, pero las tareas que les son asignadas están estructuradas de tal forma que no requieren un verdadero trabajo conjunto, por lo que sus componentes intercambiarán información, pero sin sentirse motivados a enseñar a los compañeros de equipo; la predisposición a ayudar y a compartir es mínima; algunos alumnos caerán en la holgazanería social y trabajarán poco, esperando que la tarea la hagan los demás, mientras que otros trabajarán bien, pero pronto se sentirán explotados y dejarán de esforzarse. El resultado es que el rendimiento del grupo será menor que la suma del rendimiento de cada uno de sus miembros si hubieran trabajado individualmente. En el *grupo cooperativo,* en cambio, también se les dice a los alumnos que trabajen juntos, pero las tareas son estructuradas de tal manera que exigen un trabajo conjunto si quieren conseguir sus metas. De esta forma, todos los miembros del grupo saben que de ellos depende el éxito del grupo y que su propio éxito depende del esfuerzo y el trabajo de los demás compañeros. En estas condiciones, *todos* estarán motivados a trabajar y a ayudar a los demás, principalmente a los menos capaces, pues saben que conseguirán sus objetivos solo si los demás también consiguen el suyo. El *equipo* es uno de los aspectos más esenciales del aprendizaje cooperativo. Pero «para que los alumnos y las alumnas estén dispuestos a ayudar a la hora de aprender, es muy importante que el "clima" del aula sea favorable y que el grupo esté mínimamente cohesionado» (Pujolàs, 2009, p. 153).

En todo caso, como muestra Gillies (2008), los efectos positivos del aprendizaje en grupo son mucho mayores cuando los grupos están estructurados que cuando no lo están, de manera que los estudiantes que trabajan en grupos de aprendizaje cooperativo «demuestran conductas más cooperativas y menos individualistas que los que trabajan en grupos no estructurados. Escuchan más atentamente lo que dicen los otros, comparten ideas y recursos y proporcionan más explicaciones, tanto solicitadas como no solicitadas, para

ayudar a otros en su aprendizaje» (Gillies, 2008, p. 341).

Además, como bien puntualiza Pujolàs (2009, pp. 153-154), «tras el aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto por las diferencias. Estos valores, sin embargo, no pueden crecer, o lo hacen con muchas dificultades, en "terrenos" poco "abonados": en un grupo-clase plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con alumnos marginados, excluidos, insultados, cuando no perseguidos y maltratados física y psicológicamente, suena como algo muy extraño y fuera de lugar pedirles que formen equipos de cuatro para ayudarse mutuamente, darse ánimos, respetarse y no estar satisfechos hasta que todos hayan progresado en su aprendizaje. Muchas veces, esta forma de organizar la clase —en torno a equipos de aprendizaje cooperativo— no acaba de funcionar, no porque no sea buena en sí misma, sino porque el grupo-clase en el que se aplica no está mínimamente cohesionado [...] Sin embargo, en según qué grupos de alumnos, hemos podido comprobar que los equipos de aprendizaje cooperativo funcionan muy bien. Se trata, por lo general, de grupos muy cohesionados».

Definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo «es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14). Más en concreto, «consiste en la utilización instruccional de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos con la finalidad de que mejore el aprendizaje de todos y cada uno» (Johnson y Johnson, 2017b, p. 10). Pero Johnson fue enriqueciendo el concepto de aprendizaje cooperativo, y extendiéndolo a otros ámbitos, de forma que su objetivo no fuera solo la mejora del aprendizaje. El aprendizaje cooperativo persigue el *aprendizaje dialógico,* que es el resultado de un diálogo entre iguales, de un diálogo entre dos o más personas que se basa en la fuerza de los argumentos y no en la fuerza del poder, lo que solo es posible en un contexto cooperativo (Alexander, 2008). De hecho, hoy día hablan Johnson y Johnson (2017a, 2017b) de *escuela cooperativa,* lo que ya se parece más a la Pedagogía Freinet: es la escuela entera, con el profesorado y el equipo de dirección incluidos, los que deben trabajar en cooperación. Pero todavía hay una diferencia básica: mientras que Freinet, en la línea de Ferrer y de Freire, incluía una motivación esencial de transformación social, los hermanos Johnson no salen del marco de la propia escuela. Sigue sin interesarles mucho una transformación política de la sociedad. De hecho, no se observa en ellos una sola crítica al sistema económico, social y cultural que, en última instancia, es el principal responsable de que la gente sea individualista, egoísta y tan favorable a la competición.

En síntesis, los grupos de aprendizaje cooperativo son grupos heterogéneos en los que hay un liderazgo compartido y mucha interdependencia positiva que no elimina una alta responsabilidad individual. Su objetivo es que cada uno rinda lo máximo posible, según sus capacidades y situación, y que aprendan las habilidades sociales que faciliten la cooperación y la ayuda mutua dentro y fuera de la escuela.

Para entender mejor en qué consiste la cooperación, digamos algo de la competición (véase Johnson y Johnson, 1999a, pp. 183-217). La definición más usada fue propuesta por Morton Deutsch (1949a, 1949b, 1962): es una correlación negativa entre los objetivos de los diferentes participantes en una situación en la que alguien alcanza sus objetivos si y solo si los otros participantes no alcanzan los suyos, por lo que cada uno buscará un resultado que sea beneficioso para él y perjudicial para los demás. Por tanto, la competencia no consiste solo en decirle a la gente que «tiene que ganar», sino en estructurar la tarea de tal modo que cada uno persiga exclusivamente su propio beneficio.

Formas de estructurar el aprendizaje en el aula

Existen básicamente tres formas de estructurar el aprendizaje en el aula (Iglesias et al., 2017; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2014, 2009; Slavin, 1999):

1. *Individualista:* se da cuando el aprendizaje se estructura de tal manera que un alumno conseguirá su objetivo independientemente de que lo consigan o no sus compañeros. Cada estudiante hace su trabajo por su cuenta, sin importarle cómo lo hagan los demás. No existe, pues, ningún tipo de interdependencia de objetivos entre ellos. Suele prohibirse la ayuda mutua y se evalúa el trabajo individual. Como señalan Iglesias et al. (2017), este tipo de aprendizaje se basa en la teoría de Piaget e Inhelder (1984), para quienes el aprendizaje es un proceso interno producido en la interacción con el medio y cuyos resultados dependen solo de las capacidades y habilidades de cada estudiante.
2. *Competitiva:* aquí cada estudiante es responsable de su aprendizaje, pero solo conseguirá su objetivo si, y solo si, los demás no alcanzan el suyo, por lo que sí hay una interdependencia de objetivos, pero negativa, pues el éxito de cada uno está relacionado con el fracaso de los demás. Obviamente, con esta estructura de aprendizaje la ayuda mutua no tiene sentido y, además, se crea un pequeño grupo de ganadores y un grupo numeroso de perdedores, pues el trabajo de cada alumno es evaluado en comparación con el resto de la clase. Por tanto, se reduce la motivación del alumnado, en especial de los perdedores, mientras que la de los ganadores a menudo es solo extrínseca. Y tiene efectos negativos en las relaciones entre compañeros y en la cohesión del grupo, pues «detrás de las actividades competitivas se esconde la idea de rivalidad y lucha entre iguales, la descalificación de las opiniones ajenas, las conductas poco solidarias y la búsqueda de resultados beneficiosos con exclusión de las demás personas y la competición va eliminando de forma paulatina el sentimiento de pertenecía al grupo» (Iglesias et al., 2017, p. 26). Además, esta forma de trabajar es muy injusta, pues no tiene en cuenta las desiguales situaciones de que parten unos y otros alumnos y nada hay más injusto que tratar igual a los que son desiguales. El trabajo competitivo, pues, se basa en el darwinismo social, que, como sabemos, defiende que en la lucha por la vida solo sobreviven los más fuertes y el aprendizaje no es sino una faceta más de esa lucha por la vida. Son muchos los que creen que la competición es algo intrínseco e inherente a la naturaleza humana y por tanto absolutamente inevitable, añadiendo incluso que la competencia incrementa la confianza en uno mismo y mejora la autoestima. Sin embargo, aunque a veces es eso cierto, en la mayoría de los casos no lo es. Por el contrario, produce mucho estrés y ansiedad en todos los estudiantes, creando fuertes sentimientos de frustración, de indefensión aprendida y de pérdida de autoestima en los perdedores, que, por definición, son la mayoría. En todo caso, tengamos presente que aunque los efectos del contexto competitivo suelen ser negativos, no siempre es así, pero habría que estructurarlo muy bien para que sus efectos positivos superaren a los negativos (Tjosvold, Johnson, Johnson y Sun, 2006; Murayama y Elliot, 2012).
3. *Cooperativa:* aquí, cada estudiante alcanzará sus objetivos si, y solo si, los demás también alcanzan los suyos. Por tanto,

cada uno intentará ayudar a los demás, en especial a los más necesitados, aunque solo sea porque así se ayudan a sí mismos. Esta estructura de aprendizaje tiene muy diversas fuentes teóricas, como veremos en el capítulo 9, destacando Piotr Kropotkin, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, y de una forma más directa la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson (1989, 1999a), teoría que postula que la manera en que se estructura la interdependencia dentro del grupo determina el tipo de interacción que predomine entre sus miembros y, en consecuencia, también los resultados del aprendizaje.

Pues bien, como veremos en los dos próximos capítulos, y por decirlo con palabras de Iglesias et al. (2017, p. 30), «la estructura de aprendizaje con la que se consiguen los mejores resultados es la estructura cooperativa, tanto en lo que se refiere al rendimiento como a la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado». Así, ya hace casi 30 años, analizando los datos de unos 700 estudios sobre aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista, Johnson y Johnson (1989) observaron que el primero era el más eficaz tanto en desempeño escolar (rendimiento académico, motivación escolar, razonamiento y pensamiento crítico), como en relaciones interpersonales (había más espíritu de equipo, relaciones más solidarias y una mejor valoración de la diversidad) e incluso en salud mental y bienestar psicológico (mejor autoestima y mayor capacidad para enfrentarse a las adversidades). Numerosas revisiones y metaanálisis posteriores han llegado a conclusiones similares (Gillies, 2014; Johnson y Johnson, 1982a, 1982b, 1982c; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson et al., 1981; Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Cindy et al., 2013; Roseth, Johnson y Johnson, 2008). Es más, los efectos positivos del aprendizaje cooperativo van más allá de la escuela, pues los estudiantes aprenden una serie de habilidades sociales que les permiten participar más eficazmente en su comunidad y enfrentarse mejor a problemas interpersonales de todo tipo. No olvidemos que el aprendizaje cooperativo funciona como una técnica de entrenamiento en habilidades sociales (Ovejero, 1990, cap. 10). Es más, «a medida que el aprendizaje cooperativo se va desarrollando, el grupo se hace más sólido, consistente y cohesionado. Además de aprender los contenidos escolares, cuando se trabaja en grupos cooperativos se va generando un proceso de grupo que ayuda a crear un clima positivo de convivencia. Quienes integran el grupo se conocen más y mejor, saben comunicarse, demuestran confianza mutua, manejan y abordan de forma constructiva los conflictos, valoran sus esfuerzos de colaboración» (Iglesias et al., 2017, p. 53). Pero conviene que el profesorado conozca bien las tres estructuras de aprendizaje y utilice una u otra según convenga, e incluso, a veces, las tres un mismo día (dedicando, por ejemplo, un 70 por 100 del tiempo al aprendizaje cooperativo, un 20 por 100 al individualista y un 10 por 100 al competitivo).

Inconvenientes de la enseñanza tradicional

La enseñanza tradicional se basa en la explicación, mientras que el aprendizaje cooperativo se basa en la discusión, el debate y la ayuda mutua. A veces es conveniente que el profesor explique y a veces que el alumnado debata y discuta. La explicación tiene importantes problemas (Johnson y Johnson, 1999a, pp. 84-86):

1. La atención del alumnado va decreciendo a medida que la explicación se desarrolla. Así, la concentración de los estudiantes de medicina, que se supone que están muy motivados, crecía rápidamente y se mantenía en su pico más alto entre 10 y 15 minutos después de empezada la clase, pero enseguida caía mucho (Stuart y Rutherford, 1978).
2. El segundo problema es que solo una persona inteligente y orientada al aprendiza-

je auditivo puede aprovechar bien la explicación. Así, Verner y Dickinson (1967) encontraron que la mayoría recuerda muy poco de una explicación, salvo aquellos oyentes que tienen una educación y una inteligencia superiores al promedio.

3. El tercer problema es que aquí se tiende a favorecer el aprendizaje de bajo nivel y superficial. Según McKeachie y Kulik (1975), las explicaciones son mejores en el aprendizaje de información superficial o de bajo nivel y las discusiones son mejores para estimular el razonamiento de nivel superior así como para la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. «En el mejor de los casos, las explicaciones tienden a centrarse en el nivel inferior de la cognición y el aprendizaje. Cuando el material es complejo, detallado o abstracto; cuando los alumnos necesitan analizar, sintetizar o integrar los conocimientos que están estudiando; o cuando se desea la retención a largo plazo, las explicaciones no resultan una buena idea» (Johnson y Johnson, 1999a, p. 85).
4. Otro inconveniente de las explicaciones es que se basan en el supuesto de que todos los alumnos reciben la misma información, presentada oralmente, al mismo ritmo, sin diálogo con quien la presenta y en una forma impersonal, a pesar de que los alumnos suelen tener diferentes niveles de conocimientos.
5. El quinto problema es que no suele gustarles a los alumnos. Se ha encontrado que a los estudiantes le gustan más las materias en las que aprenden en grupos de discusión que aquellas en las que solo aprenden escuchando explicaciones (Costin, 1972).

En qué consiste el aprendizaje cooperativo

¿Qué entendemos exactamente por *aprendizaje cooperativo*? En primer lugar, debemos decir, con Iglesias et al. (2017, p. 31), que «se trata, básicamente, de un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver tareas académicas, tratando de optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo». Se trata de un método pedagógico que, al basarse en la ayuda mutua y al entrenar importantes habilidades sociales, va más allá de una mera técnica didáctica. Por ejemplo, en el caso de las controversias discursivas, cuando dos personas discuten sobre un tema, partiendo cada una de ellas de posiciones distintas, se enriquecen mutuamente, aprenden una de la otra e incluso pueden llegar a acercar sus posturas iniciales, *si la discusión se hace en un contexto cooperativo*. Pero no aprenden nada una de la otra, divergen aún más en sus posturas e incluso llegan a un conflicto interpersonal *si se da en un contexto competitivo*.

Más en concreto, en el grupo cooperativo los alumnos se comprometen con el objetivo común de mejorar el aprendizaje de cada uno de los demás, con una serie de rasgos definitorios (Johnson y Johnson, 1999a, pp. 110-111): 1) el objetivo es optimizar el aprendizaje de todos los integrantes del grupo, lo que motiva a todos a arremangarse y a ir más allá de sus logros individuales, responsabilizándose de su propio desempeño, del de sus compañeros y del grupo en su conjunto, pues todos saben que «se salvan juntos o se hundirán juntos» y de que «si uno fracasa, todos fracasan»; 2) en un grupo cooperativo se pone el acento tanto en la responsabilidad grupal como en la individual, pues todos saben que son responsables de hacer un buen trabajo y de alcanzar los objetivos del grupo; 3) trabajan realmente juntos, pues deben producir trabajos a través del esfuerzo y las aportaciones conjuntas, por lo que se ayudan mutuamente; 4) aprenden habilidades sociales que usan para coordinar sus esfuerzos y para alcanzar sus objetivos trabajando en equipo y compartien-

do el liderazgo, y 5) los grupos analizan cómo están logrando sus objetivos y cómo es su funcionamiento conjunto.

Características del aprendizaje cooperativo

Es aprendizaje cooperativo todo aprendizaje en grupo que tenga ciertas características, por lo cual para que un grupo de trabajo sea cooperativo tiene que cumplir al menos estos requisitos (Johnson y Johnson, 1999a, 2009; Iglesias et al., 2017; Kagan, 1992; Ovejero, 1990; Pujolàs, 2009):

1. *Interdependencia positiva:* las tareas son diseñadas de tal manera que por fuerza cada miembro del grupo se hace responsable del aprendizaje de todos los demás, pues ninguno de ellos dispone de toda la información: si los alumnos quieren alcanzar sus metas de aprendizaje es indispensable que cooperen con los demás y se ayuden unos a otros. Si alguno no hace bien su trabajo, todo el grupo saldrá perdiendo. Por tanto, todos estarán interesados en que los demás miembros del grupo aprendan al máximo, por lo que la ayuda mutua está garantizada, al menos si se diseñan bien las tareas. Es tan importante la interdependencia positiva que sin ella «no hay cooperación» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 21). Por tanto, el profesorado debe diseñar actividades que cumplan estas dos condiciones: que todos los miembros del grupo tengan la oportunidad de contribuir al éxito del grupo y que haya mucha interdependencia (de tareas, de roles, de objetivos, de resultados, etc.). Así, para que haya interdependencia de roles, estos «se deben repartir equitativamente y ejercerse de forma rotatoria para que todo el mundo tenga la oportunidad de practicar —y, por tanto, de aprender— los diferentes roles. La responsabilidad de cada miembro del equipo en el ejercicio de su rol es un elemento clave para el buen funcionamiento del equipo» (Pujolàs, 2009, p. 317). Para que se dé interdependencia de tareas, la materia a aprender debe ser dividida de tal manera entre los miembros del grupo que cada uno de ellos tenga que aprenderse bien su parte y explicarla luego a los demás para que todos puedan aprenderla. Esta interdependencia mejora mucho la motivación intrínseca, precisamente porque *todos* los miembros del grupo se sienten útiles, sea cual sea su nivel de conocimientos y de capacidades. En definitiva, la interdependencia positiva es el corazón del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999a, p. 120).
2. *Interacción directa, cara a cara:* Johnson considera que este rasgo es más relevante aún que la interdependencia positiva para la obtención de unos buenos resultados. Cuando se les da a los estudiantes la oportunidad de interactuar con sus compañeros en discusiones en grupos pequeños, aprenden a leerse mutuamente el lenguaje no verbal, a responder a las señales sociales y a implicarse en el trabajo que deben hacer (Gillies, 2003a, 2003b). Pero en los últimos años Internet ha planteado una duda al respecto. ¿Puede darse aprendizaje cooperativo cuando la interacción es *on line*? Son muchos los autores que creen que sí. De hecho, muchos equipos de científicos trabajan muy eficazmente a distancia. Pienso que siempre que se pueda, el aprendizaje cooperativo debe incluir interacción cara a cara, y solo cuando esto no es posible (por ejemplo, en algunos casos de enseñanza no presencial), se puede utilizar el aprendizaje cooperativo *on line*. Siempre será mejor eso que el aprendizaje individualista y competitivo.
3. *Responsabilidad individual:* un peligro real y serio del trabajo en grupo es que algu-

nos estudiantes se aprovechen de los demás y holgazaneen, sobre todo cuando son difíciles de identificar las aportaciones individuales, cuando las contribuciones personales no son necesarias y cuando los miembros de un grupo no son responsables del resultado grupal final. Este es un peligro real que hay que evitar por todos los medios, y se evita incluyendo la responsabilidad individual, para lo que hay que diseñar la tarea de tal manera que todos los miembros del grupo compartan la responsabilidad del resultado final y, de esta manera, no caigan en lo que Latané, Williams y Harkins (1979) llaman «holgazanería social». Además, la responsabilidad individual está directamente relacionada con la interdependencia positiva, de forma que cuanto mayor sea esta, más responsables se sentirán los integrantes del grupo (Johnson y Johnson, 1999a). Y si la tarea es ilusionante, será menos probable la holgazanería. La responsabilidad individual puede potenciarse de diferentes formas, pero sobre todo de estas dos: repartiendo las tareas y la información entre todos los miembros del grupo, de tal manera que sea imposible que todos alcancen sus metas si alguno de ellos no alcanza la suya; y utilizando adecuadas formas de evaluación, como veremos en el próximo capítulo, lo que empuja al alumnado a aprender y a ayudar a sus compañeros a que aprendan. Si a las personas les damos responsabilidad, se comportan responsablemente. En los grupos cooperativos, sus integrantes comparten la responsabilidad por el resultado conjunto, pues cada uno tiene *responsabilidad personal* y debe aportar sus esfuerzos para alcanzar los objetivos del grupo y ayudar a sus compañeros a que hagan lo mismo. Cuanto mayor sea la interdependencia positiva, más responsables se sentirán los alumnos en el logro de los objetivos grupales y la responsabilidad compartida hace también que cada miembro del grupo se sienta personalmente responsable ante los demás y entienda que si no hace su parte del trabajo, los demás se sentirán desilusionados y hasta irritados.

4. *Habilidades sociales e interpersonales:* como puntualizan Johnson y Johnson (1999a, p. 126), «el hecho de poner a alumnos que carecen de habilidades sociales en un grupo y decirles que cooperen no asegura que sean capaces de hacerlo bien. No nacemos con los conocimientos necesarios para interactuar eficazmente con otros. Las habilidades interpersonales y en grupos pequeños no aparecen mágicamente cuando las necesitamos. Si se pretende que los grupos cooperativos resulten productivos, hay que enseñar a los alumnos las habilidades sociales necesarias». Es decir, que para maximizar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo es necesario enseñarles a los miembros del grupo algunas técnicas interpersonales y grupales (véase Johnson y Johnson, 1999a, cap. 5): todos deben saber ejercer el liderazgo, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, etc. Tenemos una «naturaleza cooperativa», pero no nacemos sabiendo cooperar, y menos aún en una sociedad tan individualista y competitiva como es la nuestra. De hecho, a menudo los grupos se rompen por no tener las habilidades interpersonales necesarias para gestionar sus desacuerdos. De ahí que la implementación del aprendizaje cooperativo deba ir acompañada de algún programa de entrenamiento de las habilidades sociales más útiles para la cooperación. Pero también es cierto que se aprende a cooperar cooperando. Así, en una serie de investigaciones sobre gru-

pos estructurados y no estructurados, Gillies (2003a, 2003b, 2004, 2006, 2008) encontró que los estudiantes que habían sido entrenados para cooperar y ayudarse mutuamente, comparados con quienes no habían recibido tal entrenamiento, aceptaban más y mejor a los demás y no los excluían, reconocían las aportaciones de los otros y daban explicaciones más detalladas a la hora de ayudarlos a que aprendieran. Por tanto, el trabajo en grupo cooperativo no debe ser solo un recurso para aprender más y mejor, sino que debe ser también un contenido más que el alumnado debe aprender y entrenar. Saber cooperar es una habilidad social fundamental que, como todas las habilidades sociales, puede y debe ser enseñada y aprendida. Enseñar habilidades sociales para la cooperación «es una de las piezas más difíciles de la *maquinaria cooperativa* [...] son habilidades, destrezas y emociones que se aprenden sobre todo *practicándolas*» (Echeita, 2012, p. 30). Y se aprenden en la propia práctica del grupo cooperativo. El aprendizaje cooperativo, pues, funciona dentro del aula como un programa eficaz de entrenamiento de las habilidades sociales.

5. *Autoevaluación grupal:* Johnson y Johnson lo llaman *procesamiento grupal* y lo definen como «la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles no lo fueron, y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar» (1999a, p. 129). Su propósito es mejorar la eficacia del alumnado en cuanto a sus aportaciones a los esfuerzos de colaboración necesarios para alcanzar los objetivos del grupo, para lo que los miembros del grupo deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo unas relaciones de trabajo eficaces. «Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 23), de forma que las ventajas del aprendizaje cooperativo aumenten sustancialmente (Johnson y Johnson, 2009; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990).
6. *Participación equitativa:* como su nombre indica, el docente debe crear estructuras de trabajo en el aula que garanticen que todos los componentes del grupo tengan una participación similar en la tarea, lo que no significa, obviamente, que tengan que hacer las mismas cosas ni con el mismo nivel de exigencia (Kagan, 1992).
7. *Igualdad de oportunidades para el éxito:* con demasiada frecuencia la escuela exige lo mismo a todo el alumnado, lo que es muy injusto. Es una estrategia para facilitar la reproducción social, con lo que, además de crear muchos perdedores, les convence de que tienen lo que se merecen, y que si fracasan en la escuela es porque son torpes y/o vagos, y si luego no tienen éxito laboral ni social es porque han fracasado en la escuela. El aprendizaje cooperativo debe ir por otra senda para conseguir que todos rindan según sus posibilidades, que se motiven y que no se sientan perdedores. Para ello debe exigir a cada uno *según sus posibilidades*. Solo así podrán avanzar en su aprendizaje todos los miembros del grupo y contribuir al éxito final de este.
8. *Heterogeneidad:* el grupo debe ser heterogéneo según diversos criterios: género, capacidad, origen cultural y/o étnico, cla-

se social, etc., y ello porque la sociedad también es muy heterogénea y porque así cada uno aportará al grupo cosas diferentes.

9. *Liderazgo compartido:* en los grupos de aprendizaje cooperativo no debe haber más liderazgo que el que surja espontáneamente e incluso este debe ser compartido. Por ejemplo, se puede nombrar a uno responsable de una tarea, a otro de otra y así con todos los miembros del grupo. Incluso el rol del profesor cambia radicalmente en una clase cooperativa. Ya no es el profesor el único que enseña, sino que los propios estudiantes, todos ellos, se enseñan unos a otros.

5. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS

El concepto de cooperar para aprender no es nuevo. La idea de colaborar entre los estudiantes para lograr un objetivo común se viene aplicando desde hace mucho tiempo. Sin embargo, es relativamente reciente la atención que está recibiendo el aprendizaje cooperativo como innovación metodológica docente. Se trata de un concepto que se inició en EE.UU., cuando, en el siglo XIX, se abrió una escuela lancasteriana en Nueva York y luego Francis Parker, como responsable de la escuela pública en Massachusetts, lo aplicó y lo difundió (Johnson y Johnson, 1987). Luego fue consolidándose el modelo individualista y competitivo, pero el concepto de aprendizaje cooperativo siguió vivo gracias a John Dewey y, más tarde, a las investigaciones de Kurt Lewin sobre dinámica de grupos. Pero es a partir de los años setenta cuando coge protagonismo y comienza a desarrollarse teóricamente de forma continuada y consistente, primero en Estados Unidos y luego en otros países como Canadá, Holanda, Noruega e Inglaterra, multiplicándose en los años ochenta las investigaciones empíricas sobre distintos aspectos de este tipo de aprendizaje.

Aunque el capitalismo fomentó el individualismo y la competición en la sociedad, para lo que, entre otras cosas, fortaleció una escuela coherente con esos valores, siempre hubo intentos por implementar en las aulas métodos grupales e incluso cooperativos. Sus antecedentes son numerosos y diversos, remotos y no tan remotos. Así, ya en el siglo I, en su *Instituciones de oratoria,* Marco Fabio Quintiliano decía que los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose mutuamente. Más tarde, Juan Amós Comenio (1592-1694) sostenía en su *Dialéctica Magna* que el maestro aprende mientras enseña y que el alumno enseña mientras aprende, porque ambos son, a la vez, enseñantes y aprendices. Posteriormente, Joseph Lancaster (1778-1838) divulgó en Inglaterra las bondades de los grupos colaborativos. Por esa misma época, en Estados Unidos, la pedagogía del pragmatismo (siglos XVIII y XIX), que tendría una gran influencia en John Dewey (1859-1952), se basaba en métodos que fomentaban la colaboración entre alumnos. De ahí que la escuela activa promovida por Dewey a principios del siglo XX también enfatizara la necesidad de la interacción entre los alumnos, la ayuda mutua y la colaboración. En cierta medida también podemos considerar como antecedente del aprendizaje cooperativo a Roger Cousinet (1881-1973), quien abogaba por un trabajo escolar colaborativo en grupo. Pero los precedentes más importantes son estos:

Jean Jacques Rousseau (1712-1778): no podemos decir que fuera un antecedente del aprendizaje cooperativo, pero sí un precursor, en el sentido de que constituye la base de buena parte de la educación infantil posterior. Su *Emilio* ha sido uno de los tratados que más han influido en las corrientes pedagógicas contemporáneas, especialmente en las progresistas, así como en la escuela activa, por lo que ha sido objeto de múltiples y apasionados ataques y defensas. Para él, el niño debe ser educado para la libertad y hay que impedir que la sociedad, intrínsecamente mala, le haga daño. Por eso hay que desarrollar en el aula un ambiente de libertad y de cooperación entre

los niños. Además, Rousseau abogaba por una educación que no tuviera como estímulo la competición.

Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) y la educación libertaria: Ferrer fundó en Barcelona, en 1901, la Escuela Moderna, que tanta influencia tendría en el tipo de educación que implantaron los anarquistas durante la revolución social (Ovejero, 2017a) y que tanto había influido en la preparación de dicha revolución (Ovejero, 2005a; Solà, 1978; Tiana, 1987), pues se trataba de una educación libre, cooperativa, solidaria y crítica. Sin ser una escuela de aprendizaje cooperativo, la Escuela Moderna sí fue un antecedente en algunos aspectos. Basándose en el apoyo mutuo kropotkiano, exigía la cooperación del educando, que, además, a veces se convertía incluso en educador de sus compañeros. Fue precisamente a través de ese enseñar a los demás como muchos líderes de la CNT aprendieron más y mejor que otros durante muchos años de educación tradicional. La Escuela Moderna propugnaba la transformación social y la libertad del alumno era absoluta, además de que no había exámenes. Como escribe el propio Ferrer (1976), «los niños y las niñas tendrán una insólita libertad, se realizarán ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social, desaparecerán los exámenes y los premios y los castigos. Se pone especial atención al tema de la enseñanza de la higiene y al cuidado de la salud. Los alumnos visitarán centros de trabajo —las fábricas textiles de Sabadell, especialmente— y harán excursiones de exploración. Las redacciones y los comentarios de estas vivencias por parte de sus mismos protagonistas se convertirán en uno de los ejes del aprendizaje». La Escuela Moderna trataba de unir tres elementos: libertad, pensamiento crítico y solidaridad. Para Ferrer, como para los anarquistas, la educación debe hacer al hombre moral y solidario, pues la concepción anarquista del hombre se basaba en tres valores básicos: libertad, apoyo mutuo y solidaridad. Y la escuela debe fomentar las tres cosas (véase Ovejero, 2005a, 2005b)[5].

Célestin Freinet (1886-1966): este sí es un antecedente del aprendizaje cooperativo, aunque su pedagogía es mucho más amplia y completa, pues se basa en la autogestión, la cooperación y la solidaridad entre los alumnos. Como escribe su esposa Élise Freinet, «el objetivo de la escuela cooperativa (de Freinet) es permitir a niños y maestros desenvolverse dentro de un clima de confianza, de respeto al ser humano y de trabajo formador en una escuela abierta a la vida. [...] El respeto al ser humano empieza por el respeto al niño, a su individualidad, a sus necesidades y a sus posibilidades. Nosotros pensamos lograr esto mediante la aplicación de técnicas cooperativas, la libre expresión, la experimentación y la organización cooperativa. En el trabajo cooperativo, el niño participa en la toma de decisiones, la realización y el balance. No es un mero ejecutante. [...] En el plano práctico, la escuela cooperativa implica, para nosotros, la cooperación entre los niños de la misma clase (reuniones de cooperativa, planes de trabajo semanal, balances semanales, trabajo en equipo) y la cooperación entre los niños de toda la escuela» (1994, pp. 71-72). Sus objetivos son: que el alumnado se realice al máximo de sus posibilidades y que lo consiga a través de una convivencia cooperativa; eliminar las diferencias sociales y los efectos escolares de tales diferencias, terminando con el fracaso escolar; y alcanzar su objetivo más importante: que niños y niñas sean felices.

Esta pedagogía se adelanta al aprendizaje cooperativo en diferentes aspectos como la potenciación de la cooperación o la formación de grupos heterogéneos. «En nuestra opinión, el grupo heterogéneo constituye el mejor apoyo para un niño con dificultades, debido a la riqueza de la demanda, las demandas afectivas, la pedagogía de

[5] La educación libertaria de los anarquistas españoles durante la revolución social tuvo mucha influencia en Célestin Freinet, quien, tras la Segunda Guerra Mundial, adoptó algunos de sus principios.

logro y el respeto a los ritmos individuales. Dentro de un grupo heterogéneo, el entorno impulsa, promueve el aprendizaje como una curiosidad y un apetito, más que como una obligación» (Freinet, 1994, p. 28). Es más, añade esta autora, «en grupos como estos, en los que el maestro ya no desea ser el único transmisor del saber, los intercambios de conocimientos y aprendizajes también se llevan a cabo de manera directa entre los niños» (1994, p. 17). Por tanto, la base de esta pedagogía es la cooperación, pero no solo en el aprendizaje, sino que es cooperativa en sentido profundo, amplio y completo, de manera que en una escuela que siga esta pedagogía todas las decisiones concernientes a la gestión de la escuela *se toman en común,* por mayoría absoluta, por lo que la función del director es la de un gestor que organiza, pero que no es el que toma las decisiones, pues estas deben tomarse colectivamente. Por tanto, Freinet llegó mucho más lejos de lo que luego llegarían los métodos de aprendizaje cooperativo. Podríamos decir que el aprendizaje cooperativo coge solo un aspecto de la pedagogía de Freinet, el aprendizaje en grupo cooperativo y en interacción, y lo desarrolla al máximo. De ahí la utilidad de conjuntar ambas pedagogías. Como reconoce Élise Freinet (1977, p. 133) «el problema más urgente para el educador es, pues, el siguiente: hay que dar con los mejores instrumentos educativos, aquellos con los que el niño pueda ascender hacia un futuro mejor, utilizándolos según una técnica de trabajo liberadora». Y esos instrumentos son las estructuras cooperativas de aprendizaje.

Paulo Freire (1921-1997): existe un cierto parecido entre las situaciones sociales en que llevaron a cabo su labor Ferrer y Freire. De hecho, lo que intentaron ambos fue que obreros y campesinos salieran de la ignorancia y la incultura a través de una educación solidaria, emancipadora y crítica. De ahí que, a pesar de que Freire ni cita a Ferrer y a pesar de que existen diferencias entre ellos, sin embargo también tienen similitudes (Ovejero, 2017c), como se constata perfectamente en los objetivos del plan de Freire en Guinea-Bissau, que no eran otros que conseguir que los educandos participaran en experiencias comunitarias en las que «se estimula la solidaridad social y no el individualismo, el trabajo basado en la ayuda mutua, la creatividad, la unidad entre el trabajo intelectual y manual» (Freire, 1978, p. 61). Y es que la educación, según Freire, debe ser siempre *praxis,* es decir, *reflexión y acción del hombre* sobre el mundo para transformarlo. De ahí que Freire siga teniendo mucha influencia en todos aquellos educadores críticos que, como Aronowitz, Chomsky, Giroux, Gore, Macedo, McLaren o Young, quieren que la educación ayude a los educandos a emanciparse. Su idea central es que, a pesar de que la escuela es un instrumento de dominación controlado por las clases dirigentes, sin embargo puede ser transformada para ser un instrumento de toma de conciencia y de liberación de los explotados y oprimidos. Para eso Freire aboga por la dimensión política de la educación y exige, coincidiendo aquí con los anarquistas españoles y con Gramsci, que los educadores tengan una postura política, subrayando que, aunque los cambios educativos son importantes y hasta imprescindibles, de poco sirven si no se pasa de ahí. Lo que, en última instancia, busca Freire es que la educación proporcione al alumnado una *nueva moral* que produzca un *hombre nuevo* capaz de construir una *nueva sociedad,* más justa y *más igualitaria* (véase Ovejero, 1997, 2017c). Para ello desarrolló una pedagogía que, sin ser aprendizaje cooperativo, podemos decir que se le parece, sobre todo en los *Círculos de Cultura* (véase Gadotti y Torres, 2001; Juárez Ramírez, 2008).

Freire quería que su pedagogía fuera mucho más que una mera técnica para enseñar a leer y reducir las tasas de analfabetismo; quería que fuera un instrumento eficaz para la transformación social y la emancipación de las personas y los pueblos, y pretendía alcanzar ese objetivo a través de los Círculos de Cultura, que son grupos de aprendizaje desarrollados para fomentar la cooperación y para aprender en un contexto grupal no jerárquico. Es en esos círculos donde se plasma toda

la carga pedagógica de Freire y donde se pasa de la *educación bancaria,* que somete y silencia a los educandos y a los propios educadores, a la *educación crítica,* que permite a ambos tomar conciencia del mundo en que viven y de las relaciones de opresión y explotación en que se basa el sistema social, como primer paso para poder transformarlo y ponerlo al servicio de la ciudadanía. En este sentido, esta pedagogía se parece al aprendizaje cooperativo, ya que los Círculos utilizan tal tipo de aprendizaje, pero se distingue de él en que los Círculos tienen una función que va mucho más allá del mero aprendizaje de contenidos escolares. Ganaría mucho el aprendizaje cooperativo si incorporara algunos elementos centrales de Freire, como su deseo de ayudar al alumnado a ser más libre, más independiente y más crítico y, de esta forma, conseguir una transformación profunda de la sociedad para que sea un lugar donde todos puedan vivir mejor. Para él, una práctica educativa realmente democrática no puede contentarse con ser una mera «capacitación técnica», como hace la escuela tradicional. Tampoco el aprendizaje cooperativo debe ser solo una técnica para aprender. Aunque algunos distinguen en la obra de Freire entre un núcleo pedagógico puro, técnico y funcional, como mero método de enseñar a leer y a escribir, y un contenido político comprometido, sin embargo no es posible de ninguna manera hacer esa distinción. Pedagogía, psicosociología e ideología van muy unidas en Freire. No es posible separar ninguno de estos elementos sin desnaturalizarlos. Pretendía transformar en profundidad las estructuras sociales y económicas de su país con un poderoso instrumento *(una educación libertaria en manos de las masas empobrecidas)* y con un claro objetivo *(la construcción de una sociedad justa, igualitaria y solidaria).*

6. CONCLUSIÓN

La escuela actual, tal como la conocemos desde hace más de cien años, forma parte inseparable del capitalismo salido de la revolución industrial. En concordancia con ello, ha desempeñado un papel central en el desarrollo del propio capitalismo, contribuyendo mucho a la formación de trabajadores eficaces y obedientes, y de ciudadanos dóciles. Sobre la educación se ha mantenido un mito falso y persistente: que libera al individuo. No siempre es así. Puede liberarlo y puede esclavizarlo: depende del tipo de escuela y del tipo de educación. Pero si la escuela es inseparable de la revolución industrial y del capitalismo, su origen también estuvo muy unido a la Ilustración. Y desde este punto de vista ha contribuido mucho a la emancipación de las personas. Lo que necesitamos hoy día es, ante todo, una ciudadanía crítica, que sea capaz de mantener su independencia de criterio y defender sus intereses reales frente a la enorme fuerza del poder neoliberal y de sus instrumentos de control y de manipulación. Como dice Chomsky (2016, p. 41), «una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia». Y ello se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo crítico. La escuela no solo debe preparar para el mundo laboral, sino conseguir también que el alumnado sea crítico, solidario y resistente a los engaños de los poderosos para ocultar e incluso justificar y legitimar las desigualdades sociales hoy existentes. La escuela debe ser un *instrumento de transformación social,* lo que se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional. Al fin y al cabo, como veremos más adelante, el aprendizaje cooperativo es altamente eficaz no solo para objetivos escolares cognitivos y no cognitivos, sino también, y eso no suele aparecer en los textos, para objetivos más ambiciosos como preparar al alumnado para vivir en un mundo en

cambio permanente o para convertirse en agentes transformadores, capaces de contribuir a la construcción de una nueva sociedad. «El aprendizaje cooperativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades al descubrir por ellos mismos el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollándose así la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisión, la autonomía y la autorregulación: bases de la democracia» (Ferreiro y Calderón, 2006, p. 25). Como sostenía John Dewey, si la gente tiene que aprender a vivir cooperativamente, debe experimentar la vivencia cooperativa en la escuela.

En conclusión, tras lo visto en este capítulo, podemos ser optimistas de cara al futuro de la escuela, sobre todo si tenemos en cuenta que, aunque con lentitud, el aprendizaje cooperativo se va extendiendo, siendo actualmente investigado e implementado en las escuelas de prácticamente todos los países del mundo: Norteamérica, Centroamérica, Europa, Suráfrica, en Australia (Hennessey y Dionigi, 2013), Pakistán (Panhwar et al., 2017), Turquía (Dirlikli, Aydın y Akgün, 2016), Taiwán (Huang et al., 2017), Corea (Chung et al., 2011), Malasia (Sulaiman, 2011) y otros países asiáticos, árabes, etc.

4 Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula

1. INTRODUCCIÓN

Aunque son muchos los autores que reconocen que la interacción social desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento, la mayoría de ellos piensan solo en la interacción profesor-alumno, y todavía pocos son plenamente conscientes de la importancia que tiene la interacción entre los alumnos. De ahí que apenas se fomente en el aula tal interacción. Por el contrario, se hace lo posible para que cada estudiante esté callado, sin hablar con nadie y atento solo a lo que diga el profesor. Pero cada vez está más demostrada la importancia de la interacción entre iguales, siendo el aprendizaje cooperativo el método que mejor la fomenta. Por ello, no es raro que, desde hace varias décadas, el aprendizaje cooperativo esté siendo propuesto como una alternativa a la enseñanza tradicional, individualista y competitiva (Ovejero, 1990). Además, como indican cientos de estudios y como mostraré en el próximo capítulo, este método es muy eficaz en diferentes ámbitos, como el rendimiento, la motivación, la integración escolar o la resolución de conflictos, por lo que a menudo es propuesto para hacer frente a la crisis escolar, para integrar en la escuela al alumnado diferente, para prevenir el acoso escolar, etc. Lo peor que podríamos hacer es seguir potenciando una escuela selectiva que se quede solo con los «mejores» alumnos y al resto les dirija hacia otras salidas. Ello no hace otra cosa que contribuir a la reproducción social, dado que los excluidos, con todas las excepciones que se quiera, son los alumnos provenientes de grupos sociales desfavorecidos social, económica y culturalmente (Ovejero, García y Fernández, 1994). Todo ello, además de socialmente injusto, plantea problemas nuevos y de consecuencias imprevisibles: ¿qué hacer con quienes queden excluidos del sistema escolar?, ¿cómo organizar los itinerarios por los que se pretende encauzar a los excluidos?, ¿cómo hacer eso sin incrementar el presupuesto para la educación y para la escuela pública? Una solución más eficaz es la *implementación en el aula del aprendizaje cooperativo*.

Si, como ya he dicho, el ser humano es un ser social que necesita de la interacción de los demás para sobrevivir y para desarrollarse como persona, habrá que fomentar en el aula esa interacción con los iguales, pues crea un fuerte sentimiento de pertenencia y, por tanto, incrementa la seguridad y la confianza en sí mismo y la autoestima. La mejor forma de conseguirlo es con el aprendizaje cooperativo. Curiosamente, a pesar de que el aula está estructurada siempre en grupos, más por economía de espacio, tiempo y dinero que por eficacia educativa, sin embargo los profesores y los currículos tienden a centrarse en el individuo como unidad de análisis y como objetivo final del aprendizaje. No obstante, «es interesante señalar que el autor que más suele citarse (Piaget) como responsable de la individualización en el aula centrada en el niño, es también la persona que aporta el

razonamiento más explícito para la reinterpretación del aprendizaje y el desarrollo como un proceso compartido» (Edwards, 1992, p. 63), aunque Vygotsky lo hace mucho más. Son ante todo las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula las que determinan el tipo y la calidad del saber que se genere. No me refiero solo a las relaciones profesor-alumno, a las que tanta importancia se les ha dado siempre, sino a las relaciones alumno-alumno, tan descuidadas durante tanto tiempo. Y es que es la interacción social, tanto la interpersonal como la intergrupal, lo más importante del aula. En efecto, siguiendo a Vygotsky y al Interaccionismo Simbólico, podemos decir que es en la interacción donde hay que buscar la transmisión de los «mensajes» sociales. Así, M.ª José Díaz-Aguado (1986, 1990, 1993) considera la interacción social como el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social necesaria para un correcto desempeño del rol adulto, especialmente para el desempeño de los repertorios más sofisticados. También Alison F. Garton (1994, p. 139) lo afirma: «Se ha demostrado que la interacción social es esencial para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento».

En resumidas cuentas, cada vez son menos los que dudan de la importancia y eficacia de la interacción para el aprendizaje, se deba tal eficacia al conflicto sociocognitivo que produce, como sostiene la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny, Perret-Clermont, etc.) o se deba a los efectos de la mera colaboración, como sostiene Vygotsky. La interacción social es responsable de la cantidad y sobre todo de la calidad del aprendizaje, aunque aún no están muy claros los mecanismos intervinientes, tal vez porque tales mecanismos son muchos y están interrelacionados entre sí. El lenguaje está entre tales mecanismos, y con carácter de protagonista, tal vez más por sus componentes comunicacionales que por los estrictamente lingüísticos. Como señala Garton (1994, p. 42), «la interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, al permitir que se establezca una relación en la que tiene lugar la comunicación. La comunicación es el mecanismo de mediación que facilita el desarrollo del lenguaje y de la cognición. Sin ella sería imposible aprender, comprender, conocer o hablar; tampoco sería posible implicarse en la propia interacción social ni contribuir a ella». Y en educación no existe mejor método que el aprendizaje cooperativo para fomentar esa interacción social y esa comunicación.

Por otra parte, no debemos olvidar la importancia del grupo para la socialización del niño y del adolescente. Y es que la educación no viene determinada solo por la cultura dentro de la que se desarrolla, sino también por los procesos interpersonales implicados en la vida cotidiana del educando (Gimeno Sacristán, 1976). De ahí la necesidad de potenciar el trabajo y el aprendizaje en grupo, pues, como añade Gimeno Sacristán, «el grupo pequeño informal es el caldo de cultivo en el que se desarrolla la mayor parte de la acción personal individual. En estos grupos pequeños (familia, amigos, etc.) fragua la personalidad». La eficacia del aprendizaje cooperativo proviene también de ahí.

Sin embargo, a pesar de que cada vez es más clara la eficacia de la cooperación en educación, «es notorio que los sistemas educativos actuales en todo el mundo se han ido adaptando completamente a trabajar mediante el recurso de la motivación por la competición» (McClintock, 1993, p. 140). Es más, añade este autor (p. 142): «durante siglos, los reformadores educativos han dicho que el aprendizaje cooperativo sería una buena cosa, y los ejemplos ocasionales del aprendizaje por medio del trabajo conjunto para resolver problemas reales mantienen vivo el ideal. Sin embargo, ha sido muy difícil proporcionar los recursos intelectuales para mantener un buen aprendizaje cooperativo en la mayoría de los escenarios educativos». Pero hoy día ya no tenemos excusas para no utilizar el aprendizaje cooperativo, máxime cuando a lo largo de los últimos cuarenta años han ido apareciendo cientos de trabajos, tanto teóricos como empíricos, que demuestran la eficacia de este método no solo para objetivos de sociali-

zación, sino también para objetivos de aprendizaje. Y por si tales datos no fueran razón suficiente para adoptar esos métodos, en este inicio de milenio se añade uno nuevo y trascendental: es un método privilegiado para resolver los problemas sociales y educativos que plantea la creciente pluralidad que están adoptando las sociedades occidentales (Ovejero, 1993; Jordán, 1994). Por todo ello se hace útil y hasta necesaria la implementación del aprendizaje cooperativo.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS A LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Mitos sobre el aprendizaje cooperativo

Circulan varios falsos mitos sobre el aprendizaje cooperativo, entre los que destacan estos seis (Johnson et al., 1984):

Mito 1: Las escuelas deberían subrayar la competición porque estamos en un mundo en el que el pez gordo se come al pequeño. Es falso, porque vivimos en un mundo en el que hay más cooperación, ayuda mutua y altruismo de lo que se cree. De hecho, para que funcione bien cualquier sistema social (familia, empresa, escuela...) se necesita mucha cooperación entre sus distintos agentes. Vivimos en un mundo interdependiente y, por tanto, muy cooperativo, por lo que la escuela debería adaptarse a nuestra «naturaleza cooperativa» y utilizar más la cooperación.

Mito 2: Los estudiantes adelantados salen perdiendo trabajando en los grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo. También es falso, ya que los datos empíricos de que disponemos indican lo contrario: con este método, los alumnos se ven obligados a enseñar a los demás, y sabemos que se aprende más enseñando que aprendiendo. Incluso la interacción con compañeros discapacitados mejora el desarrollo intelectual de los niños y niñas no discapacitados. Así, Nicola Cuomo (1994, 2000) llevó a cabo una serie de estudios longitudinales comparativos, tras aprobarse en Italia la ley de integración escolar del alumnado discapacitado, encontrando que el rendimiento de los estudiantes que estaban en aulas con un compañero con alguna discapacidad grave rendían más que los que estaban en aulas sin ninguno de esos niños, porque su presencia estimulaba el aprendizaje del resto de compañeros y desarrollaba su capacidad de comunicación y de razonamiento. Un ejemplo más concreto de ello lo da Pujolàs (2009, p. 36), al recordar el caso de una maestra de primaria cuya clase mejoró en rendimiento por la presencia en el aula de un niño ciego. Cuando se le preguntó por la razón de tal mejora, ella respondió: «Pues porque con aquel compañero ciego todos tuvieron que esforzarse en hablarle de tal forma que las palabras suplieran lo que él no veía. Aprendieron a jugar con las palabras, perfeccionaron la precisión del vocabulario y desarrollaron su lenguaje».

Mito 3: En los grupos cooperativos son los estudiantes menos adelantados los que salen perdiendo. Este mito también es falso, pues son justamente ellos los que más ganan: mejora su autoestima y su motivación, y en consecuencia también su rendimiento, pues, además de recibir la ayuda de los demás, se ven obligados a estudiar bien su parte, porque de lo contrario perjudicarían a sus compañeros, y a explicarla a los demás, con todas las ventajas que ello conlleva. En un contexto competitivo se quedarían los últimos, su autoestima empeoraría y su motivación y su rendimiento descenderían.

Mito 4: Cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento. También es falso, pues no se exige a todos igual, sino a cada uno según sus posibilidades. En una clase de inglés podemos asignar el aprendizaje de veinte palabras a los más avanzados y solo dos al niño discapacitado, con lo que este se sentirá útil al grupo, mejorando su autoestima y su motivación.

Mito 5: El aprendizaje cooperativo es muy cómodo para el profesorado. Todo lo contrario.

Nada es más cómodo para un profesor que refugiarse en la rutina y no cambiar su forma de trabajo. Además, el trabajo cooperativo es difícil y complejo con un alumnado acostumbrado a trabajar individualmente en un contexto competitivo y el papel del profesor cambia, pasando a ser un mediador y a vigilar para que participen todos y se ayuden mutuamente.

Mito 6: No es bueno dar una puntuación grupal a todos los miembros del grupo. También es falso, pues se puede utilizar una gran variedad de formas de calificación, en función de los objetivos que se persigan. Normalmente, la calificación de cada miembro del grupo será la suma de una puntuación individual y otra grupal, como veremos enseguida. En todo caso, conviene que el profesorado conozca las diferentes formas de calificar y que utilice una u otra en función de los objetivos que persiga.

Evaluación y calificación

En cuanto a la evaluación y calificación, habría que tener en cuenta lo siguiente: si el trabajo se hace en grupo cooperativo, pero se exige un producto individual (por ejemplo, un examen individual), la calificación debe ser también individual; si, en cambio, el trabajo en grupo lleva a un trabajo grupal (un trabajo hecho por el grupo o incluso un examen en grupo), entonces la nota tiene que ser grupal; y si lo que se exige al alumnado es que hagan aportaciones individuales al producto grupal común, entonces habría que dar una nota individual y una nota grupal, decidiendo previamente el peso de cada una de ellas en la calificación final. Sin embargo, no me parece adecuado trabajar en grupo cooperativo y exigir un producto solo individual. Lo mejor sería trabajar en grupo cooperativo, llegar a un producto grupal y dar una calificación grupal, o sea, la misma para todos los miembros del grupo. Pero a veces, por diferentes circunstancias, es más útil trabajar en grupo y luego exigir un producto grupal y otro individual. No olvidemos que el principal objetivo de las calificaciones no debe ser seleccionar al alumnado ni crear un grupo de ganadores y otro de perdedores, sino mejorar su motivación, para lo que hay que utilizar un sistema de evaluación que motive a todos y no desmotive a ninguno y que, a la vez, incremente la interdependencia positiva. Para ello Johnson y Johnson (1999a) proponen las siguientes fórmulas de calificación:

1. *Media de las puntuaciones individuales de los miembros del grupo*. Así, los «mejores» del grupo tendrán interés en que los «peores» mejoren su rendimiento, por lo que se esforzarán en ayudarles a aprender más.
2. *Totalizar las puntuaciones individuales de los miembros del grupo*. Puede parecer que es lo mismo que el caso anterior, pero hay un matiz psicológico importante: los alumnos que obtienen peor nota que los demás podían percibir en el caso anterior que perjudicaban al grupo y ahora, en cambio, que aportan; y los que obtienen mejores notas pueden sentirse más perjudicados por los «peores» en el caso anterior que en este.
3. *Dar una puntuación grupal única al producto grupal,* sea este un trabajo o informe, un examen grupal o una exposición pública.
4. *Seleccionar al azar el trabajo o examen de uno de los miembros del grupo, puntuarlo y dar esa nota a todos*. Esta forma de evaluar es útil cuando se pretende que todos ayuden a los que más problemas de aprendizaje tienen. También es aconsejable cuando todos han trabajado en grupo y luego cada uno ha hecho un trabajo individual, pero, antes de entregarlo, todos han analizado y corregido el trabajo de los demás.
5. *Coger al azar el examen de uno de los miembros del grupo y, tras puntuarlo, se da esa nota a todos los miembros del grupo*. Esto se usa cuando todos los miembros

del grupo han preparado juntos el examen y certifican que cada uno de ellos domina bien la materia, lo que justifica que se pueda elegir al azar a cualquiera de ellos. Es similar al caso anterior, pero en lugar de puntuarse un trabajo, se puntúa un examen.

6. *Puntuación individual más un bono grupal*. Los miembros del grupo estudian juntos y se aseguran de que todos ellos dominan la materia. Luego, cada uno se examina individualmente y es calificado, y si todos superan un criterio fijado de antemano (por ejemplo, un siete o un ocho), cada uno recibirá un bono que se sumará a su nota individual. Es evidente que con esta estrategia se fomenta el que todos se ayuden unos a otros y sobre todo a los que tienen más problemas de aprendizaje.
7. *Puntuación individual más media grupal.* Tras preparar el examen en grupo, se examinan individualmente, obteniendo cada uno su calificación, a la que se sumará la media del grupo para fijar la nota final de cada uno.
8. *Todos los miembros del grupo reciben la calificación que obtuvo el que más bajo puntuó*. Aunque, evidentemente, esta manera de calificar tiene sus problemas, es útil para que los alumnos ayuden a los que peores notas suelen sacar. Se ha comprobado que así mejora el rendimiento de los menos brillantes del grupo. Conviene, no obstante, buscar una fórmula que consiga el mismo objetivo, pero sin sus efectos negativos.
9. *Media de las notas del grupo más una puntuación por el desempeño de habilidades de cooperación*. Mientras trabajan, los miembros del grupo son observados y se registra la frecuencia de sus conductas de cooperación y ayuda a los demás. Este registro da lugar a una puntuación que se suma a la nota del grupo.

¿Es mejor utilizar aprendizaje cooperativo puro o combinado con las otras estructuras de aprendizaje?

Otra cuestión a tener en cuenta es si conviene implementar métodos de aprendizaje cooperativo puro o si es mejor combinarlos con cierta dosis de aprendizaje competitivo o individualista. A veces se utiliza un método que incluya cooperación intragrupal y competición intergrupal. Pues bien, estoy plenamente de acuerdo con Iglesias et al. (2017, p. 29), cuando dicen que «hablamos de aprendizaje cooperativo como un recurso más (en ningún caso único) de gestión del aula. No se trata, por tanto, de eliminar cualquier tipo de actividad individual o competitiva y sustituirla por actividades realizadas bajo estructuras de colaboración. Esto no lo pretenden ni los más acérrimos defensores del aprendizaje cooperativo». Creo que todo el profesorado debería aprender a implementar en el aula las tres estructuras de aprendizaje y luego decidir durante cuánto tiempo, en qué materias y con qué objetivo, utilizar cada una de ellas (Iglesias et al., 2017; Johnson y Johnson, 1999a; Monereo y Durán, 2002). Como dicen Johnson y Johnson (1987, pp. 10-11), «no estamos contra la competición, estamos contra la competición *inapropiada;* y la mayor parte de la competición en clase es inapropiada [...] Creemos que las tres estructuras de meta deberían ser utilizadas y que los alumnos necesitan aprender cómo funcionan en las tres. Los estudiantes deberían ser capaces de competir con placer, de trabajar individualmente en una tarea hasta completarla, y de cooperar eficazmente con otros para solucionar problemas. Tal vez lo más importante sea que el alumnado conozca cuándo competir, cuándo trabajar individualmente y cuándo cooperar». Estos mismos autores señalan que lo ideal sería usar una adecuada combinación de las tres estructuras, consistente en aplicar la cooperativa durante el 60/70 por 100 del tiempo, la individualista el 20 por 100 y la competitiva entre el 10 y el 20 por 100, aunque, con porcentajes inferiores, el apren-

dizaje cooperativo también es muy eficaz. Ahora bien, hay que tener presente que la competición interpersonal tiene muchos inconvenientes, mientras que la intergrupal puede ayudar a incrementar la cooperación intragrupal.

Tipos de aprendizaje cooperativo

Johnson y Johnson (1999a, p. 33) distinguen tres tipos de grupos cooperativos:

a) *Grupos de aprendizaje cooperativo formal:* tienen una duración temporal corta, entre una clase y varias semanas, pueden tratar cualquier tema o actividad académica y pretenden que el alumnado se involucre de forma activa en el trabajo intelectual de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo en las estructuras conceptuales existentes. Son el corazón del aprendizaje cooperativo.
b) *Grupos de aprendizaje cooperativo informal:* son grupos *ad hoc* que duran entre unos minutos y una clase, y son utilizados durante la enseñanza directa (explicaciones, demostraciones, películas) para concentrar la atención del alumnado en los materiales que deben aprender, crear un clima favorable para el aprendizaje o asegurar que el alumnado procese cognitivamente el material que se está enseñando.
c) *Los grupos cooperativos de base:* se trata de grupos heterogéneos, con miembros estables y de larga duración (al menos un curso entero). Su objetivo es que los miembros del grupo se ayuden y animen mutuamente para mejorar en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales. Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo podemos estar refiriéndonos a cualquiera de los tres tipos, pero generalmente nos referimos a los grupos de base.

3. CÓMO IMPLEMENTAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Trabajar en grupo cooperativo en el aula es algo complejo y a menudo difícil. Por ello, antes de comenzar a trabajar de esta manera, el profesor/a debería preparar al grupo, creando un clima adecuado, enseñando al alumnado a querer trabajar cooperativamente y a organizarse en equipo para conseguir sus metas e induciéndole a practicar las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupo.

Construir una atmósfera de cooperación y de empatía en el aula

Lo primero que hay que hacer es enseñar al alumnado que no solo se aprende escuchando al profesor, sino que se puede aprender todavía más enseñándose y escuchándose unos estudiantes a otros. No olvidemos que cada técnica de enseñanza está enviando a los estudiantes un mensaje implícito: el profesor que imparte clases magistrales está enviando el mensaje de que él es el experto; el profesor que manda a los estudiantes a la biblioteca a recabar información les está mostrando la utilidad de ser unos buenos investigadores; los que piden a sus alumnos que entrevisten a un trabajador, a un sindicalista o a un preso, les está enviando el mensaje implícito de que no toda la información está en los libros «Si a los estudiantes se les exige coger apuntes, leer los libros de texto, levantar la mano tan pronto como conozcan la respuesta y hacer exámenes, entonces el ambiente académico ha sido diseñado para animar a los estudiantes a competir unos con otros. Cuando terminen el curso, algunos estudiantes se habrán convertido en grandes ganadores, otros en grandes perdedores y la mayoría de ellos habrán caído en la anónima zona media. Los estudiantes que tienen seis clases como esta pueden estar aprendiendo a ver la vida como una competición —tanto fuera de clase como dentro—» (Aronson, 2000, pp. 132-133). Recordemos que una de las variables

que más ayuda a entender la conducta humana es nuestra necesidad de tener una autodefinición positiva. En la escuela, los ganadores la tienen por sí mismos; los de la zona media intentan obtenerla alejándose de los perdedores, a los que ven como enfermos contagiosos de los que hay que apartarse; y los perdedores, además de convertirse en auténticos excluidos y rechazados, no tienen más remedio que buscar la fuente de su identidad positiva fuera de la escuela (a menudo en la pandilla y a veces en la delincuencia) y cuando no la consiguen pueden caer en la indefensión aprendida, en el desánimo, en la depresión y hasta en el suicidio. Recordemos que la necesidad de pertenencia es la variable que mejor explica la conducta humana (Orejero, 2015). Pocas experiencias son más tristes y dramáticas para un niño que la de sentirse olvidado, excluido o rechazado por sus compañeros. Pues bien, el aprendizaje cooperativo es una buena solución —tal vez la única realmente eficaz— para este problema.

Para trabajar cooperativamente es crucial preparar al alumnado para estar motivados a trabajar en equipo, para interaccionar entre ellos y para tomar decisiones consensuadas. Y para ello debemos *mejorar el clima social de la clase* (Marchena, 2005), lo que se consigue mejor si se cumplen estas dos condiciones (Pujolàs, 2009):

a) Que los estudiantes se sientan capaces de hacer las tareas que se les proponen, para lo que tales tareas deben ajustarse a las capacidades de cada uno. Esto no lo consigue la enseñanza tradicional, puesto que impone las mismas metas a todos y sí el aprendizaje cooperativo, porque exige de cada uno según sus capacidades. Más en concreto, «el hecho de abordar las tareas en equipo, contando con la ayuda inmediata de los demás componentes, ofrece la confianza y la tranquilidad necesarias para realizarlas a quien quizá no se sentiría capaz de hacerlas» (Pujolàs, 2009, pp. 162).

b) Que se sientan a gusto en clase realizando sus tareas. Para ello hay que conseguir no que «el alumnado haga lo que quiera», sino que «le guste hacer lo que hace», para lo que no hay por qué recuperar la cultura del esfuerzo como sufrimiento, como algunos proponen (el sufrimiento es algo inútil, como dice Álava, 2003). Frente a la excesiva comodidad que conlleva la postmodernidad, es de gran utilidad recuperar la cultura del esfuerzo, pero por la vía del disfrute y no de la imposición, por la vía del placer y no del sufrimiento. El esfuerzo no está reñido con el disfrute, sino todo lo contrario, con tal que sea un esfuerzo elegido, entendido y compartido. De hecho, cuanto más nos hemos esforzado por alcanzar una meta, más disfrutamos cuando la alcanzamos, en especial si ha sido un esfuerzo de equipo y en equipo.

Ámbito de aplicación: En cuanto al ámbito de aplicación, el aprendizaje cooperativo se aplica en todos los niveles escolares. Ahora bien, aunque la inmensa mayoría de las experiencias y estudios existentes tienen lugar en primaria, cada vez hay más, aunque todavía pocos, con estudiantes universitarios (Foldnes, 2016; Johnson, Johnson y Smith, 1988; León et al., 2017; véase una revisión en Herrmann, 2013), por ejemplo en ingenierías (fomenta la creatividad y la búsqueda en equipo de soluciones prácticas a problemas tecnológicos reales).

Preparar a los estudiantes (y a los profesores) para trabajar en grupo

No todos los estudiantes tienen las condiciones necesarias para trabajar en grupos pequeños, y menos aún cuando han pasado una serie de años en la enseñanza tradicional, donde la norma era el aprendizaje individual en un contexto competitivo. Algunos son muy competitivos e individualistas, por lo que a veces se cae en un círculo

vicioso: como no saben trabajar en equipo, no usamos el método cooperativo, y como lo usamos poco, el alumnado no aprende a trabajar en equipo. Pero si además de practicar el trabajo cooperativo les mostramos en qué consiste y lo eficaz que es, tal vez podamos romper el círculo vicioso (Pujolàs, 2009, p. 216). En la misma línea, Benito León (2006) aboga por entrenar antes a los miembros del grupo en habilidades sociales y en técnicas de dinámica de grupos, lo que garantizaría una mayor eficacia del aprendizaje cooperativo, porque ello es muy útil, sobre todo al principio, cuando todavía no tienen mucha experiencia en el trabajo en equipo cooperativo[1]. Pujolàs (2009, pp. 154-155) lo deja claro: «Parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo clase, creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad». Ahora bien, añade, «hemos ido descubriendo la necesidad de intervenir en este ámbito al observar que el aprendizaje cooperativo funcionaba muy bien en algunos grupos y en otros, en cambio, no tan bien e incluso muy mal. En el primer caso, se trataba de grupos muy cohesionados, en los que los alumnos llevaban mucho tiempo juntos, se conocían bien y la mayoría eran amigos. En el segundo caso, en cambio, eran grupos muy dispersos, con subgrupos muy acentuados y enfrentados y con alumnos marginados y excluidos. En un grupo así resulta prácticamente inútil intentar trabajar en equipo; pero, en lugar de renunciar a trabajar de esta manera, pensamos que podríamos programar algunas intervenciones con el fin de crear las condiciones mínimas para poder plantear una estructura cooperativa».

Por otra parte, como es evidente, también el profesorado debe ser formado para el trabajo en grupos cooperativos (Durán, Corcelles y Flores, 2017). Véase en Surian y Damini (2014) una descripción de cómo puede convertirse un profesor en experto en aprendizaje cooperativo. Con estos métodos, el profesor pasa a ser ante todo un mediador (Gillies, 2007, 2016; Kaendler et al., 2015; Mayordomo y Onrubia, 2015; Sharan, 2015).

Cómo formar los grupos

En cuanto al tamaño del grupo, hay que decir que cuanto más pequeño sea, mayor será su eficacia. Por eso se aconseja hacer grupos de entre dos y cuatro miembros, y nunca más de seis. Yiping Lou et al. (1996, 2001), en sendos metaanálisis, concluyeron que los alumnos que trabajaban en grupo cooperativo rendían más y mejor cuando trabajaban en grupos de 3-4 miembros que cuando lo hacían en grupos de 5-7. Los grupos deben también ser heterogéneos, pues sus miembros rinden más que en grupos homogéneos (Lou et al., 1996), sobre todo los de menor capacidad (Zamani, 2016). Ahora bien, si queremos que haya la suficiente heterogeneidad, conviene que sea el profesor quien forme los grupos, teniendo en cuenta, eso sí, las preferencias e incompatibilidades de cada uno de los alumnos. Para ello es útil hacer primero un test sociométrico, aunque se puede, sencillamente, preguntar al alumnado con qué tres compañeros les gustaría trabajar, con lo que se puede identificar a los alumnos menos escogidos o a los que nadie ha elegido.

En suma, los datos de los tres metaanálisis de Lou (Lou et al., 1996; Lou et al., 2001; Lou, Bernard y Abrami, 2006) permiten concluir que los estudiantes que participan en pequeños grupos cooperativos aprenden más y mejor que los que no participan en tales grupos, sobre todo si estos son heterogéneos y de entre tres o cuatro miembros.

Sin embargo, a pesar de su indiscutible eficacia y de que son muchos los profesores que lo apoyan, el aprendizaje cooperativo sigue siendo minoritario, sobre todo por estas razones: 1) a pesar de que cada vez es más conocido, aún no lo es suficientemente; 2) la inercia es un factor aquí fundamental:

[1] Puede verse en Fabra (1992), Iglesias et al. (2017, capítulo 3) y Pujolàs (2009, pp. 165-183) un elenco de estrategias de grupo para preparar un aprendizaje cooperativo eficaz.

cuesta mucho introducir cambios en nuestra forma de trabajar; 3) los cambios que introduce en el rol del profesor son importantes (Gillies, 2007; Kaendler, Wiedmann, Rummel y Spada, 2015; Mayordomo y Onrubia, 2015; Y. Sharan, 2015); 4) no resulta fácil implementar estos métodos (Durán, Corcelles y Flores, 2017; Y. Sharan, 2010), por lo que conviene ayudarse con una mayor cooperación entre profesores (Jolliffe, 2015)[2], y 5) por la decepción que se llevan algunos al no obtener los resultados esperados, principalmente cuando se combinan dos cosas: unas altas expectativas (Durán, Corcelles y Flores, 2017; Prieto, Fernández, Cecchini, Méndez y Méndez, 2016; Ruys, Van Keer y Aelterman, 2014) y una implementación no adecuada, lo que no es raro, dada su dificultad.

Fases

Resumiendo mucho, una adecuada implementación del aprendizaje cooperativo consta de las siguientes fases (Iglesias et al., 2017, p. 61 y ss.):

Fase I: creación del grupo y mejora de su cohesión interna: a menudo el aprendizaje cooperativo no funciona bien porque el grupo no está bien cohesionado. Por eso estoy de acuerdo tanto con Pujolàs (2009) como con Iglesias et al. (2017) en que conviene dedicar un tiempo a hacer grupo y a construir el equipo antes de comenzar a trabajar con él, pues se requiere que el alumnado tenga suficientes destrezas interpersonales y grupales, lo que significa que en esta primera fase aún no está formado el grupo, pues el equipo cooperativo aún no es un grupo, sino solo un conjunto de varios estudiantes. Se crea el grupo utilizando diversas actividades que les permitan a los alumnos ir conociéndose unos a otros, ayudarse mutuamente y aumentar la cohesión del propio grupo. «En este primer momento, hay que conseguir que el alumnado tome conciencia de la importancia de la interacción social para su desarrollo personal y académico [...] el objetivo de esta fase es que los alumnos y las alumnas QUIERAN trabajar en equipo. Para ello es imprescindible que el alumnado esté dispuesto a ayudarse a la hora de aprender a compartir materiales, ideas, opiniones, etc.» (Iglesias et al., 2017, p. 62). Por tanto, para que esta primera fase sea eficaz se necesita que el profesor conozca lo mejor posible los principios de la dinámica de grupos y que los utilice para cohesionar el grupo y para que los estudiantes aprendan habilidades de relación interpersonal como escuchar con atención a los demás, respetar el turno de palabra, etc.

Fase II: el aprendizaje cooperativo como contenido que debe aprenderse: las conductas cooperativas deben aprenderse. En las sociedades colectivas y/o comunales era la propia sociedad la que las enseñaba. Pero lo que enseña la sociedad occidental a los niños es a competir y a trabajar individualmente. Por eso es útil comenzar a trabajar con parejas (Moya y Zariquiey, 2008) y solo cuando tanto el profesorado como el alumnado tengan la suficiente experiencia en aprendizaje cooperativo se trabajará con grupos mayores.

Fase III: el aprendizaje cooperativo como recurso tanto para enseñar como para aprender: cuando los alumnos ya *saben* y *quieren* trabajar en equipo, entonces ya podemos utilizar el aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender cualquier contenido curricular, y podemos hacerlo de varias formas, porque varios son los métodos existentes y a disposición de quien quiera utilizarlos.

4. DIFERENTES MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Como subrayan Johnson et al. (2000), «el aprendizaje cooperativo es un término genérico que se refiere a numerosos métodos para organizar y ejecutar la instrucción escolar. Casi cada

[2] Y al revés: el aprendizaje cooperativo facilita la colaboración entre profesores (Miquel y Durán, 2017).

profesor puede encontrar una forma de utilizar el aprendizaje cooperativo que sea congruente con su propia filosofía y práctica educativas. De hecho, muchos profesores utilizan el aprendizaje cooperativo de formas tan diferentes que no sería posible hacer aquí una lista completa de todas ellas». Pero existen unos cuantos métodos que han conseguido muchos seguidores y sobre los que ya existen muchos estudios que demuestran claramente su eficacia. Sin embargo, aunque todos ellos se basan en una teoría común, difieren en aspectos prácticos y de estructura organizativa, lo que hace que unos sean más eficaces para unos objetivos y otros más eficaces para otros objetivos. Los educadores, pues, deben conocer bien las peculiaridades de cada uno de estos métodos y utilizar uno u otro según la finalidad que persigan, y no hay motivos para creer que un método es superior a los demás, por lo que se puede utilizar cada uno de estos métodos para objetivos o materias diferentes.

Existen varios métodos de aprendizaje cooperativo, todos diseñados para transformar la actividad grupal en una actividad cooperativa y compartiendo algunos rasgos esenciales, pero también difiriendo en aspectos importantes como la forma de agrupar al alumnado, el tipo de interdependencia positiva o la enseñanza o no de habilidades sociales (Davidson, 1994). Como dice Echeita (1995), debemos elegir en cada momento, en cada actividad y para cada grupo de alumnos el método más adecuado. Puesto que sobre estos métodos ya existen muchos y excelentes libros tanto en inglés como en castellano (Aronson y Patmoe, 1997; Baloche, 1998; Brody y Davidson, 1998; Díaz Aguado, 2002; Dillenbourg, 1999; Dishon y O'Leary, 1998; García, Traver y Candela, 2001; Iglesias et al., 2017; Jacobs, Lee y Ball, 1995; Johnson y Johnson, 1997, 2003; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1994; Lobato, 1998; Ovejero, 1990; Pujolàs, 2009; Putnam, 1997; Saltiel, Agroi y Brockett, 1998; Sharan, 1992, 1994; etc.), e incluso dos revistas científicas especializadas (*Cooperative Learning* e *International Association for the Study of Cooperation in Education Newsletter*), no me extenderé en su descripción, excepto en el de Aronson, que servirá de ejemplo de cómo se trabaja en este campo.

Técnica «Jigsaw» o de rompecabezas (Aronson, 1978; Aronson et al., 1975; Aronson y Bridgeman, 1979)[3]. Su principal objetivo es crear interdependencia. Los alumnos son asignados a grupos pequeños, de entre tres y seis miembros, para trabajar un material escolar que ha sido previamente dividido en tantas partes como miembros tenga el grupo. Cada alumno se encarga de estudiar bien su parte (consultando enciclopedias, libros o Internet). En una segunda fase, se reúnen los miembros de cada grupo que han estudiado la misma parte, formando un «grupo de expertos» y discuten entre ellos la materia que han estudiado. Seguidamente vuelven a sus grupos originales y explican su parte a los demás. Finalmente, todos se examinan de toda la materia. Como vemos, la única manera que tienen los estudiantes de aprender todo el material consiste en que cada uno aprenda bien su parte, en que luego la expliquen bien a los demás y, por último, en que todos escuchen atentamente a sus compañeros de equipo. Al igual que en un rompecabezas, también aquí cada pieza, o sea, cada estudiante, es esencial para conseguir el producto final: es imprescindible el esfuerzo de cada uno para el éxito del grupo. Por eso cada alumno es imprescindible. Ahí es donde radica la esencia de este método, que, por tanto, tiene dos características propias (Aronson y Osherow, 1980, p. 173): que ningún miembro del grupo puede hacer bien el examen sin la ayuda de todos los demás, y que cada miembro del grupo tiene una única y esencial contribución que hacer al grupo. Por eso, cada uno se sentirá responsable del aprendizaje de los demás. Con esta técnica pronto consiguió Aronson mejoras en todos los

[3] Aunque la «técnica rompecabezas» fue diseñada por Aronson para ser aplicada con escolares menores de doce años, también se aplica con estudiantes universitarios (Aronson y Patnoe, 1997; Williams, 2004).

niños, pero en especial en los más marginados, que era su principal objetivo, como niño judío marginado que había sido él (véase Aronson, 2010). Por eso había diseñado este método en Austin (Texas), en 1971, con la intención de que la desegregación escolar fuera eficaz, dado que, con el ambiente escolar altamente competitivo que había, se estaba exacerbando aún más la hostilidad intergrupal. El problema de este método cooperativo, y de los demás, no es que no funcione, sino «que tiene que ser cuidadosamente estructurado para que funcione como se desea que lo haga» (Aronson, 2000, p. 37).

Se ha demostrado que este método es muy eficaz no solo para el rendimiento escolar, sino también para la socialización de los alumnos, incluidos los excluidos y rechazados, pues con él todos los alumnos —también los menos brillantes y los más excluidos— se ven a sí mismos como personas competentes y como miembros del grupo que están contribuyendo al éxito del mismo, lo que mejora su autoestima y su autodefinición. Es algo así como si un niño excluido, por ejemplo por ser árabe o gitano, comenzara a jugar en el equipo de fútbol del colegio y destacara como máximo goleador. Además fomenta la empatía mutua entre los miembros del grupo y tiene otras ventajas (Aronson, 2000, p. 161) como el hecho de que la mayoría del profesorado lo encuentre fácil de aprender y disfrute trabajando con él, y es eficaz incluso cuando solo es utilizado una o dos horas al día.

Teoría de la Interdependencia o «Learning Together» (Johnson y Johnson, 1989, 1990a, 1990b, 2005, 2009, 2017): consiste en trabajar con equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros en los que sus miembros cooperan para alcanzar una meta grupal, siendo también grupales las recompensas. Lo primero que se hace es elegir una lección para que los estudiantes trabajen cooperativamente en ella. Después se siguen estos pasos: 1) El profesor debe estructurar una clara interdependencia positiva entre los estudiantes, lo que les debe hacer percibir que cada uno está relacionado con los demás de forma tal que ninguno de ellos puede tener éxito si los demás no lo tienen, y que el trabajo de cada uno beneficia a los demás. Para ello, todos tienen que implicarse en interacciones positivas y cara a cara, lo que incluye ayuda y apoyo mutuo. 2) Luego el profesor debe asegurarse de que todos se responsabilicen individualmente a la hora de hacer las tareas y de facilitar el aprendizaje de sus compañeros. 3) Todos tienen que aprender y utilizar las habilidades interpersonales y grupales que exige una cooperación eficaz: liderazgo, comunicación, gestión de conflictos... 4) El profesor debe hacer que los grupos se reúnan periódicamente para evaluar el funcionamiento del grupo y los problemas que estén encontrando.

Método «Student Team Learning»: consiste en una serie de técnicas desarrolladas por David De Vries, Keith Edwards y Robert Slavin (De Vries y Edwards, 1974; De Vries y Slavin, 1976, 1978; Edwards y De Vries, 1974; Slavin, 1985) que ponen énfasis en las metas grupales y en las que el éxito del grupo solo puede ser alcanzado si todos los miembros del grupo aprenden bien el material que se les ha asignado.

Técnica Co-op Co-op (Kagan y Kagan, 1985a, 1985b): consiste en estructurar la clase para potenciar el que los estudiantes ayuden a los demás compañeros, por lo que es especialmente recomendable para trabajar en aulas con alumnos de integración, sobre todo discapacitados. Son los mismos estudiantes los que eligen los temas a trabajar. El tema se divide en subtemas que son desarrollados por cada uno de los componentes. Después, cada uno enseña lo que ha aprendido al resto del grupo, de manera parecida a como se hace en el método *jigsaw*. Por último, se evalúa la presentación en grupo, las contribuciones individuales al grupo y el material producido por el grupo.

Grupos cooperativos de investigación (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan y Sharan, 1976, 1994): se trata de un método parecido al trabajo por proyectos. Los grupos se forman según los

intereses comunes del alumnado. Todos sus miembros planifican cómo investigar el tema y luego se dividen el trabajo. Cada uno hace su parte de la investigación, después el grupo sintetiza el trabajo y luego lo presentan a la clase.

Torneos de Juegos por Equipos (De Vries y Edwards, 1974): este método combina la cooperación intragrupal con la competición intergrupal. Los miembros del grupo, que tienen que ser de rendimiento alto, bajo y medio, se reúnen para realizar una serie de ejercicios sobre la actividad propuesta. Cada semana se cambia quién compite con quién, asegurándose de que los alumnos compitan con otros de un nivel similar. Las notas se dan sobre la base del rendimiento individual, pero luego los equipos que alcancen la mayor puntuación serán públicamente reconocidos en un boletín semanal.

Cooperación guiada («Scripted Cooperation») (Danserau, 1985; Danserau, O'Donell y Lambiotte, 1988): este método está diseñado explícitamente para trabajar en el laboratorio, de dos en dos, con grupos de alumnos universitarios.

Las ventajas de los métodos de aprendizaje cooperativo son muchas. Pero también tienen algunos riesgos, sobre todo los relacionados con la holgazanería social. No es raro que en una sociedad que tanto ha fomentado la competitividad, algunos alumnos se aprovechen del trabajo de los demás, con el peligro añadido de que ello les impediría aprender adecuadamente. En todo caso, para evitar este peligro suelen hacerse dos cosas. Realizar exámenes individuales (el aprendizaje es en *grupo cooperativo,* pero el examen es individual, aunque ello tiene otras desventajas) o estructurar de tal manera la tarea que resulte difícil que unos se aprovechen del trabajo de otros, como hemos visto: todos se aprovechan del trabajo de todos. Además, con estos métodos los niños con más dificultades de aprendizaje o más lentos aprenden mejor que con la enseñanza tradicional, porque son más activos y porque les cuesta menos plantear sus dudas a un compañero que al profesor y, en todo caso, porque aumenta la *interacción social,* que es el auténtico motor del aprendizaje humano.

En suma, claro que puede ocurrir que haya alumnos con afán de protagonismo que intenten ser los gallos del grupo, que otros, con pocas ganas de trabajar, quieran subirse al carro del que tiran los demás o que otros, con problemas de conducta, dificulten el funcionamiento del grupo. Todos estos son problemas reales, pero no irresolubles. Así, la técnica del rompecabezas consigue repartir equitativamente la participación (por ejemplo, hablando cinco minutos cada uno). Y si algún alumno va más lento que los demás a la hora de preparar su parte, ello puede solucionarse en las reuniones del «grupo de expertos», que deben ser cuidadosamente supervisadas por el profesor, para que todos, a partir de sus propios esfuerzos y de la aportación de los demás, elaboren un buen informe, antes de presentarlo en su grupo. En cuanto al posible aburrimiento de los alumnos más brillantes, hay que decir que se da menos que en la enseñanza tradicional. De hecho, está demostrado que a todos los estudiantes les gusta la escuela más con estos métodos que con la enseñanza tradicional, tanto a los más brillantes como a los más lentos. No olvidemos que el alumno brillante tiene aquí la posibilidad de ser activo y aprender enseñando, cosa que no ocurre en la enseñanza tradicional, lo que puede convertir su experiencia escolar en un reto realmente excitante y nada aburrido, pues pasa de ser un receptor pasivo de información a ser un enseñante activo.

Para terminar este apartado, quisiera subrayar que el aprendizaje cooperativo puede enfocarse de tres formas, complementarias entre sí: *a*) la conceptual, que se centra en desarrollar programas generales teórico-prácticos y principios generales de acción para mejorar la implementación del método (Johnson y Johnson, 2009); *b*) la curricular, que se centra en el desarrollo de materiales específicos y aplicables para trabajar los contenidos de las diferentes áreas curriculares (Slavin, 1995), y *c*) la estructural, que se centra en la or-

ganización de la estructura del contexto de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de promover la interacción entre los estudiantes (Cohen, 1994).

5. CONCLUSIÓN

En contra de lo que a menudo se cree, la escuela sigue siendo, junto con la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación, una de las instancias más influyentes en el desarrollo psicosocial de los niños (Eccles, 2004), desempeñando un papel importante en todos los aspectos del desarrollo infantil, incluido el aprendizaje y el rendimiento. Pero esto lo alcanza la escuela mejor con el aprendizaje cooperativo que con el competitivo (Meece, Anderman y Anderman, 2006, pp. 494-495).

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo, además de tener unos sólidos fundamentos teóricos, como veremos en el capítulo 9, es hoy día uno de los campos más difundidos y fructíferos de teoría, investigación y práctica en educación. Y ha sido aplicado a todos los niveles escolares, desde preescolar a la universidad, y a todas las materias, desde educación física a matemáticas (Johnson, Johnson y Stanne, 2000). Numerosos estudios en diferentes países han mostrado que el aprendizaje cooperativo es hoy día el modelo educativo más adecuado para la formación que exige nuestra sociedad, al margen de la edad, el origen étnico, la clase social de pertenencia o el nivel intelectual del alumnado. Y ello es así porque reconoce la individualidad de cada alumno; privilegia las relaciones entre iguales; posibilita el que los alumnos descubran por sí mismos el valor de trabajar juntos; enfatiza la comunicación horizontal; redefine la relación maestro-alumno; el profesor se convierte en un mediador; se crea en el aula un ambiente de trabajo caracterizado por el compañerismo, la confianza y la ayuda mutua; y subraya el éxito de todos, evitando dividir al alumnado en ganadores y perdedores (Ferreiro y Calderón, 2006, pp. 104-105). Además, es un eficaz antídoto contra el malestar docente, dado que con este método el profesor logra «una mayor satisfacción en el proceso y en los resultados del trabajo como profesional; una nueva forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje; una nueva filosofía y práctica de la educación; y un desarrollo personal y profesional continuo» (Ferreiro y Calderón, 2006, p. 99). Pero para alcanzar estos efectos positivos los profesores no deben contentarse con ser meros técnicos, sino ingenieros, aunque, como exige Giroux (1999), unos ingenieros comprometidos con su trabajo y con los efectos sociales de este. Como dicen Durán y Vidal (2004, p. 34), en este campo los profesores deben ser profesionales capaces de entender conceptualmente los principios sobre los que descansa la cooperación, ajustar las intervenciones a las necesidades de los centros y de las aulas y reparar las posibles disfunciones que puedan surgir. Sin embargo, a mi modo de ver, no deben quedarse ahí, sino ir más allá aún, procurando hacer una aplicación política del aprendizaje cooperativo, por muy desprestigiada que esté hoy día esta expresión. El profesor no tiene más remedio que hacer política en su aula, lo mismo que no tiene más remedio que hacer sombra si uno se pone al sol. Otra cosa es que se considere que es no hacer política el hecho de no intentar cambiar el *statu quo,* como si ello no fuera hacer política a favor de ese *statu quo.*

En suma, el aprendizaje cooperativo le permite al profesor conseguir varios objetivos a la vez (Johnson, Johnson y Holube, 1999, pp. 9-10): mejorar el rendimiento de *todos* los estudiantes, tanto de los mejores como de los que tienen dificultades de aprendizaje; conseguir unas mejores relaciones interpersonales a todos los niveles; y proporcionar al alumnado experiencias de gran utilidad para su desarrollo cognitivo, psicosocial y social. Pero quisiera subrayar que, si queremos que el aprendizaje cooperativo sea más que una mera técnica pedagógica, deberíamos añadirle una perspectiva crítica a distintos niveles, pues, como señalan Johnson y Johnson (1999b, p. 26), «la cooperación es algo más que un método de enseñanza. Es un cambio básico en la estructura

organizativa que afecta a todos los aspectos de la vida en el aula». Sin embargo, las metas que debe perseguir la escuela no pueden reducirse a las escolares. El aprendizaje escolar debe ser beneficioso también *fuera del aula:* la escuela debe preparar para la vida en la comunidad y en una sociedad democrática, compleja, heterogénea y multicultural. Y la mejor forma de conseguirlo es a través del aprendizaje cooperativo, sobre todo si le añadimos una buena dosis de pensamiento crítico. Por consiguiente, a los dos objetivos que suele exigirse al aprendizaje cooperativo (que *todos* los miembros del grupo aprendan los contenidos escolares y que aprendan además a *trabajar en equipo*) yo añadiría otro, cada vez más necesario en nuestra sociedad actual: que los alumnos aprendan a implicarse en la transformación de la sociedad para conseguir que se incrementen las cuotas de libertad, de igualdad y de solidaridad. De lo contrario, el aprendizaje cooperativo sería una mera técnica didáctica al servicio del sistema y del *statu quo*.

Ahora bien, para que el aprendizaje cooperativo sea tan eficaz como puede serlo se necesita que tanto el profesorado como el alumnado sepan y deseen trabajar cooperativamente, lo que no siempre ocurre y menos en una sociedad tan competitiva como la nuestra. Y en cuanto al profesorado, ya he dicho que su rol se hace más complejo —y también más interesante— en la enseñanza cooperativa que en la tradicional, pues debe hacer muchas cosas que tradicionalmente no hace: decidir los objetivos de la actividad, elegir esa actividad, formar los grupos según ciertos criterios, preparar los materiales a estudiar, explicar al alumnado en qué consiste el aprendizaje cooperativo y cómo funciona, supervisar el funcionamiento de los grupos, etc. Ciertamente, no es algo fácil. En este campo, como dicen Johnson y Johnson (1999b, p. 77), «puede llevar años convertirse en un experto. Hay mucha presión para enseñar como los demás, para que los alumnos aprendan solos y para no permitirles mirar el trabajo de otros. A los alumnos les cuesta acostumbrarse a trabajar juntos y es probable que tengan una actitud competitiva [...] *Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo en su aula no será fácil, pero vale la pena el esfuerzo*».

5 Eficacia escolar del aprendizaje cooperativo

1. INTRODUCCIÓN

Ya he dicho que el aprendizaje cooperativo es el mejor instrumento para adaptar la escuela y la educación escolar a los nuevos tiempos. Por eso fue fomentado en EE.UU. en la época de Reagan, no solo porque era eficaz para el aprendizaje, sino también porque la enorme complejidad tanto de la sociedad actual como de sus principales sectores productivos necesita un alto nivel de cooperación. Así, gran parte del desarrollo científico actual lo hacen potentes equipos de investigación de distintos países e incluso de continentes diferentes, existiendo publicaciones en revistas de muy alto nivel firmadas por docenas de coautores, siempre colaborando estrechamente entre ellos. Por eso, la necesidad del aprendizaje cooperativo es hoy día ineludible: los nuevos tiempos lo exigen a nivel de eficacia. En suma, además de incrementar el aprendizaje y el rendimiento escolar, la cooperación es necesaria para el desarrollo científico, la exige el empresariado, le es muy útil al alumnado para su socialización y es imprescindible para una sociedad democrática. Más aún, «uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida. Estos recursos personales capacitan a los individuos para adquirir nuevos conocimientos y para cultivar destrezas bien por el disfrute que conllevan o para mejorar sus vidas» (Bandura, 1999b, p. 34). Como también he dicho, el aprendizaje cooperativo se fomentó para combatir la crisis de rendimiento escolar que se percibía en EE.UU., pero pronto se utilizó para hacer frente también a la crisis de socialización que allí había. De hecho, se venía constatando desde los años sesenta un aumento de las tasas de aislamiento social, de los sentimientos de soledad, así como una pérdida paulatina de capital social (Putnam, 2002). Y pronto se vio que el aprendizaje cooperativo mejoraba la socialización del alumnado, aumentando su autoestima, satisfaciendo su necesidad de pertenencia e incrementando sus relaciones interpersonales y su capital social.

La situación social es hoy día aún más grave que en los años sesenta y setenta. Internet, a través del ordenador y sobre todo del teléfono móvil, ha modificado mucho las relaciones sociales de los niños y especialmente de los adolescentes, incrementando sus relaciones más superficiales y disminuyendo sus relaciones más personales y cara a cara. Cada vez más niños y adolescentes pasan los fines de semana metidos en casa, comunicándose por WhatsApp o por otros programas electrónicos con docenas de «amigos». Pero Internet no es la culpable de tal situación. Es el instrumento que utilizan millones de niños y adolescentes, que están y/o se sienten solos, para dar una salida, aunque sea poco eficaz, a esa soledad. Además, tal situación se agrava por el hecho de que las escuelas son más grandes que hace unas

décadas y las familias cada vez más pequeñas. La familia extensa casi ha desaparecido y la nuclear se compone en la mayoría de los casos de solo tres o cuatro personas, con un solo niño o dos. En esta situación, las posibilidades de socialización con los iguales son escasas, por lo que se hace necesaria la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas. La escuela debe suplir, en la medida de lo posible, el poco tiempo que muchos niños pasan hoy día con sus iguales, lo que se consigue incrementando la interacción entre compañeros en las aulas. Y eso se logra con el aprendizaje cooperativo, que además de mejorar el aprendizaje y el rendimiento, ayuda al alumnado a socializarse mejor. En efecto, numerosas revisiones y metaanálisis vienen mostrando desde hace casi cuarenta años que el aprendizaje cooperativo es mucho más eficaz que la enseñanza tradicional en prácticamente todos los aspectos escolares: aprendizaje, rendimiento, motivación o procesos de socialización. Dado que sobre este tema hay muchos datos, los veremos someramente, solo para mostrar esa eficacia, para lo que, por claridad expositiva, haré una distinción un tanto artificial y forzada entre efectos cognitivos y efectos no cognitivos, pues no resulta fácil separar tajantemente unos y otros.

2. EFECTOS ESCOLARES COGNITIVOS

Desde hace años se vienen haciendo numerosos metaanálisis y revisiones que confirman que el aprendizaje cooperativo es más eficaz para metas cognitivas que el individualista y que el competitivo (Gillies, 2014, 2016; Johnson y Johnson, 1987, 1990a, 2002b; Johnson et al., 1981; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Kyndt et al., 2013; Muruyama y Elliot, 2012; Roseth, Johnson y Johnson, 2008; Johnson et al., 2014; Slavin, 1983b, 1989). Así, en un metaanálisis que incluía 122 estudios, Johnson et al. (1981), hace más de 35 años, concluyeron que: *a*) la cooperación es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento y la productividad en todas las áreas (matemáticas, lengua, educación física, etc.), en todas las edades y niveles educativos, y para tareas de adquisición de conceptos, solución de problemas espaciales, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición y predicción; *b*) la cooperación es superior al aprendizaje individualista en cuanto a productividad en tareas no rutinarias y en las que no se requiere división del trabajo; *c*) la cooperación sin competición intergrupal promueve un mayor logro y productividad que la cooperación con competición, aunque ello no siempre es así ni con todos los alumnos, y *d*) no hay diferencia significativa entre el aprendizaje competitivo y el individualista en rendimiento y productividad. Estos mismos autores realizaron en 1990 un nuevo metaanálisis, que incluía 374 estudios, llegando a conclusiones similares y encontrando además que la cooperación lleva con más frecuencia que la competición o el individualismo a utilizar un razonamiento de más alta calidad. Más aún, cuanto mayor era el rigor metodológico del estudio, mayor era la influencia de la cooperación sobre el rendimiento. En metaanálisis más recientes, sobre los datos de 147 estudios, Roseth, Johnson and Johnson (2008) concluyeron que el aprendizaje cooperativo era mucho más eficaz que los otros dos tanto en el rendimiento escolar de los adolescentes como en sus relaciones con los compañeros, y que esos datos eran más contundentes cuanto antes hubieran empezado a trabajar cooperativamente en clase. En otro metaanálisis posterior, Johnson et al. (2014) volvieron a encontrar lo mismo: el aprendizaje cooperativo mejora la motivación y el rendimiento más que el competitivo y el individualista. También Robert Slavin (2013), en un estudio de revisión, concluyó que el aprendizaje cooperativo era más eficaz que el individualista y que el competitivo tanto en lectura como en matemáticas. Y en otra revisión posterior (Slavin et al., 2014) repitieron la misma conclusión, en este caso en cuanto al aprendizaje de ciencias. Por eso, concluye Gillies (2016, p. 40) que «existe una abrumadora evidencia de que el

aprendizaje cooperativo como práctica pedagógica tiene profundos y positivos efectos sobre el aprendizaje y la socialización de los estudiantes» (Slavin, 2014).

El aprendizaje cooperativo no solo es eficaz para el rendimiento en enseñanza elemental o secundaria, sino también en la superior. Además, muchas empresas exigen hoy día capacidad de trabajo en equipo a los candidatos a un puesto de trabajo. Por eso el Plan Bolonia incluyó tal capacidad entre las competencias que debe aprender el alumnado universitario, porque era una exigencia de la comunidad empresarial. De hecho, en otro metaanálisis realizado con 133 estudios, Johnson y Johnson (1990a) concluyeron que, también con adultos, el aprendizaje cooperativo era más eficaz que el competitivo o el individualista.

Pero este método no solo incrementa el aprendizaje sino también su calidad, mejorando cualitativamente el procesamiento cognitivo de la información (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011), porque aprender algo para explicarlo exige aprenderlo de una manera más creativa y también porque el contexto cooperativo exige diálogo y ayuda mutua, lo que, a su vez, implica confrontar ideas y puntos de vista, hacer argumentaciones, dar explicaciones, aclarar dudas, poner ejemplos, etc. Es más, por decirlo con palabras de Iglesias et al. (2017, p. 55), «cuanto mayor es la interdependencia positiva entre los integrantes de un equipo, mayor es la probabilidad de controversia intelectual y conflicto cognitivo entre sus integrantes. Cuando los estudiantes se involucran en una actividad, sus diferentes percepciones, opiniones, procesos de razonamiento, teorías y conclusiones desembocan en desacuerdos y conflictos intelectuales que, si se manejan constructivamente, promueven la inseguridad sobre la propias conclusiones, la búsqueda activa de más información, la reconceptualización del conocimiento y, consecuentemente, mayor dominio y capacidad de retención de lo que se está discutiendo y el empleo de estrategias superiores de razonamiento». Y es que desde hace años viene observándose que enseñar puede ser una forma muy eficaz de aprender (Annis, 1983; Biswas et al., 2005; Cortese, 2005; Durán, 2011; etc.). Cuando hacen de tutores de sus compañeros menos avanzados, los estudiantes mejoran su rendimiento, su autoestima, su motivación y sus habilidades interpersonales (Roscoe y Chi, 2007).

Quisiera subrayar el caso de las matemáticas porque algunos profesores esgrimen que este método puede ser útil para asignaturas de ciencias sociales, pero no para la suya, que es física, química o matemáticas. Por el contrario, ha sido sobre todo en matemáticas donde se ha mostrado más eficaz y donde más se usa. En efecto, se ha demostrado que el contexto cooperativo es más eficaz en el aprendizaje de matemáticas que el individualista y el competitivo (Johnson y Johnson, 1990b; Pons et al., 2014), lo que no debería extrañar, dado que los conceptos y habilidades matemáticos son mejor aprendidos como parte de un proceso dinámico con una activa implicación por parte de los estudiantes que cuando estos desempeñan un papel pasivo, como suele ocurrir en la enseñanza tradicional. Cuando los alumnos son pasivos en este tipo de aprendizaje, no entienden y no aprenden, lo que les lleva a una profunda desmotivación que puede terminar en unos fuertes sentimientos de indefensión aprendida hacia las matemáticas («yo no valgo para esto»). El aprendizaje de las matemáticas debe ser activo y ello ocurre más fácilmente en las discusiones con otros estudiantes. La solución de problemas matemáticos es una empresa interpersonal y comentar tales problemas con los compañeros ayuda a entender cómo solucionarlos correctamente, pues explicar a otros las estrategias de razonamiento y el análisis de problemas suele llevar a una mejor comprensión de esos problemas, a la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel y a una mayor implicación en pensamiento metacognitivo. Es más, ello exige que el alumnado utilice el lenguaje de las matemáticas, con lo que aprenden más y mejor. La eficacia del aprendizaje cooperativo en este campo proviene del hecho de que

la enseñanza de las matemáticas consiste en ayudar a los estudiantes a pensar matemáticamente, entender las conexiones entre varios hechos y procedimientos matemáticos y ser capaces de aplicar flexible y significativamente el conocimiento formal matemático. Dado que la cooperación lleva a un mayor rendimiento en matemáticas que los esfuerzos competitivos e individualistas, habría que usar este método en las clases de matemáticas (Johnson y Johnson, 1990a, 1990b; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson, Maruyama et al., 1981).

Por último, la elección de qué carrera seguir o qué asignaturas elegir suele estar muy influida por los compañeros y amigos. Por ejemplo, si el grupo de amigos cree que elegir «cocina» es algo propio de chicas e impropio para chicos, entonces es probable que no la elijan. Lo mismo suele ocurrir con las chicas para el caso de las matemáticas. Pues bien, en situaciones de aprendizaje cooperativo (frente a las competitivas e individualistas) a los alumnos y alumnas suelen gustarles más las matemáticas y suelen estar más motivados intrínsecamente a aprenderlas de una forma continuada y a elegir carreras en las que las matemáticas sean algo crucial.

Factores que explican la eficacia cognitiva del aprendizaje cooperativo

Ahora bien, la eficacia cognitiva del aprendizaje cooperativo se debe a varias razones, entre ellas las siguientes:

1. *Calidad de la estrategia del aprendizaje:* como encontraron Johnson, Skon y Johnson (1980) y Skon, Johnson y Johnson (1981), los alumnos usan mejores estrategias de aprendizaje en el contexto cooperativo que en el competitivo o en el individualista, sobre todo porque el proceso de discusión promueve el descubrimiento y desarrollo de estrategias cognitivas de más calidad.
2. *Procesamiento cognitivo de la información:* Johnson et al. (1981) encontraron que la repetición oral de la información era necesaria para almacenarla en la memoria, lo que lleva a una mayor retención y a un mejor rendimiento posterior. Se ha visto también que en las situaciones cooperativas se produce más repetición oral de la información que en otras situaciones (R. Johnson, Johnson, De Weerdt et al., 1983; Johnson, Johnson, Roy y Zaidman, 1985), por lo que quienes trabajan en grupo progresan más intelectual y académicamente, sobre todo porque procesan mejor la información y utilizan mejores estrategias de razonamiento (Skon, Johnson y Johnson, 1981).
3. *Habilidades de pensamiento crítico:* a causa de las discusiones que genera, el aprendizaje cooperativo incrementa las capacidades críticas del alumnado, así como las de razonamiento de alto nivel. Las discusiones y controversias, contraproducentes en un contexto competitivo, en cambio son sumamente beneficiosas en contextos cooperativos (Johnson, Skon y Johnson, 1980; Skon, Johnson y Johnson, 1981).
4. *Proporcionar explicaciones:* dar explicaciones es muy beneficioso para el aprendizaje y el rendimiento escolar, más incluso que recibirlas (Webb, 1985), porque lleva a quien las da a reorganizar en su cabeza el material que tiene que explicar a sus compañeros y a verlo de una forma distinta a como haría en otros casos. Y en los grupos cooperativos se usa la explicación más que en la enseñanza tradicional.
5. *Discusión oral:* los procesos cognitivos, como la elaboración cognitiva y la metacognición, tienen lugar en el diálogo y la discusión con otras personas y son de gran utilidad para un conocimiento profundo del material y su implantación en la memoria. Y el aprendizaje cooperativo

facilita, fomenta y hasta exige las discusiones orales, en las que sus protagonistas aprenden a debatir, a argumentar, a escuchar, a aprender de los demás, sobre todo tras comprobar, a veces, que las opiniones de los otros son más acertadas que las propias, lo que los lleva a cambiar sus propias opiniones, enriqueciéndolas (Ross y Di Vesta, 1976; Yager, Johnson y Johnson, 1985).

6. *Lenguaje y comunicación interpersonal:* como han mostrado muchos autores, sobre todo Basil Bernstein, una de las más importantes variables mediadoras entre la clase social y el rendimiento escolar es el tipo de lenguaje que se utiliza. La enseñanza tradicional no hace sino profundizar en las diferencias entre el lenguaje que utilizan los niños y niñas de clases sociales más favorecidas y los de las menos favorecidas. Pero el aprendizaje cooperativo es un excelente instrumento para paliar esas diferencias, pues también los niños menos favorecidos socialmente tendrán la oportunidad de expresarse, de hacer de profesores de los demás y de participar en discusiones y controversias. Y una eficaz educación compensatoria, en sentido amplio, debería entenderse como una potenciación de las capacidades expresivas y comprensivas, como una facilitación del intercambio de información con los demás, pues se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo mejora el lenguaje (vocabulario, sintaxis, decodificación, etc.), así como las habilidades de comunicación interpersonal (Sharan y Shachar, 1988). Es lógico que sea así, puesto que fomenta las conversaciones y las discusiones dentro del grupo y hasta con los miembros de otros grupos, la exposición oral pública de lo que se ha aprendido, etc. Pero el lenguaje es tan importante para el rendimiento escolar que no es raro que el aprendizaje cooperativo mejore de forma importante el rendimiento, pues eleva el nivel lingüístico del estudiante. Y lo que es aún más importante: todo ello facilita una adecuada y real integración escolar y social de los estudiantes.
7. *Implicación activa:* tanto el rendimiento académico como, más aún, la calidad del aprendizaje se ven muy influidos por el grado de implicación activa del alumnado en las tareas escolares. Y sabemos que la cooperación promueve un mayor compromiso con el aprendizaje que la competición, típica en la enseñanza tradicional, y lleva a unas mejores actitudes hacia las actividades escolares y a un mayor deseo de exponer sus ideas a la clase (Johnson et al., 1983).
8. *Potenciación de las controversias constructivas:* se trata de un factor que es a la vez efecto del aprendizaje cooperativo y causa de su eficacia cognitiva. Hay controversia cuando las ideas, la información, las conclusiones, las teorías y las opiniones de un estudiante son incompatibles con las de otro y ambos intentan llegar a un acuerdo. Existen abundantes datos empíricos que permiten concluir que cuando las controversias tienen lugar en grupos de aprendizaje cooperativo, aumenta la curiosidad epistémica y la incertidumbre con respecto a los propios puntos de vista, lo que lleva a una búsqueda activa de más información y, en consecuencia, a un mayor rendimiento, lo que no ocurre en contextos competitivos y/o individualistas, mejorando también la atracción interpersonal entre los participantes, su autoestima y su competencia social (Johnson y Johnson, 1990b; Lowry y Johnson, 1981). Los datos de Johnson, Johnson y Smith (1988) demuestran que «si los profesores desean maximizar el rendimiento, la creatividad y la motivación continuada a

aprender, deben estructurar cuidadosamente las controversias entre los estudiantes» (p. 225), pues la controversia saca a la luz el conflicto conceptual entre los estudiantes, produce mucha curiosidad epistémica y lleva a una reorganización y reconceptualización por parte de los estudiantes de sus conocimientos del tema estudiado. Por eso, si el profesorado quiere mejorar la capacidad intelectual de sus alumnos, deben promover controversias constructivas.

3. EFECTOS ESCOLARES NO COGNITIVOS[1]

Conocida la razón por la que se fomentó el aprendizaje cooperativo en EE.UU., no sorprende de que hayan sido más estudiados sus efectos cognitivos que los interpersonales y los sociales, aunque desde el principio también fueron estudiados estos, encontrándose pronto que incrementa la motivación intrínseca, la autoestima y la cohesión del grupo y que mejora las actitudes del alumnado hacia las tareas escolares, hacia el profesorado y hacia sus compañeros, incluidos los que pertenecen a minorías culturales y/o étnicas y a los discapacitados (Smith, Johnson y Johnson, 1981).

Factores que explican la eficacia no cognitiva del aprendizaje cooperativo

1. *El poder de la situación:* en una cultura tan individualista como la nuestra, se suele creer que la conducta de las personas depende principalmente de su personalidad. Pero no es así, pues el poder de la situación en la conducta humana es grande, como ha mostrado repetidamente la psicología social (Ovejero, 2015). Así, en el experimento de la «Prisión de Stanford» (Zimbardo, 2008), los sujetos se comportaron según su rol más que según su personalidad. Y la situación de cooperación y ayuda mutua que conlleva la interdependencia positiva influye más de lo que se cree en la conducta del alumnado, afectando mucho a su motivación, a su implicación en la tarea, a su autoestima, etc.

2. *Incremento de la motivación intrínseca:* son muchas las teorías que intentan explicar la motivación en términos de impulsos, instintos, motivos y otros rasgos internos (Weiner, 1990). Los conductistas la explican a través de las asociaciones conductuales que implican las contingencias de refuerzos (Pintrich y Schunk, 2002). Pero las teorías más recientes acuden principalmente a procesos sociocognitivos como fuentes de motivación, sobresaliendo las teorías atribucionales de la motivación (Weiner, 1979) y las interpersonales (Deci y Ryan, 2002; Hancock, 2004; Johnson y Johnson, 1986b): dado que la motivación escolar, sobre todo la intrínseca, tiene un origen interpersonal, pues son los compañeros los que más influyen en la motivación del estudiante (Freedman, 1967; Johnson, 1980), y dado que el aprendizaje cooperativo mejora las relaciones interpersonales entre compañeros en el aula, no es de extrañar que mejore también la motivación. Por tanto, es lógico que repetidamente se haya visto que un contexto cooperativo fomenta la motivación intrínseca, mientras que uno competitivo e individualista fomenta, como mucho, la motivación extrínseca, lo que ayuda a explicar la eficacia del primero: es eficaz para el rendimiento porque produce mucha motivación intrínseca, lo que produce altas expectativas de éxito, mayor nivel de aspiración, alto incentivo para rendir, basado en el beneficio mutuo, alta curiosidad epistémica e interés continuado por el rendimiento, mientras que el contexto competitivo lleva en la mayoría de los alumnos a una motivación extrínseca para ganar, bajas expectativas de éxito en

[1] Todos los factores que veremos en este apartado, así como los que vimos en el apartado anterior, son *a la vez* efectos positivos del aprendizaje cooperativo y causa de tales efectos. Así, la motivación intrínseca es un importante efecto del aprendizaje cooperativo, pero también es la causa de gran parte de la eficacia de este método, sobre todo de la cognitiva.

todos excepto en los ganadores, baja curiosidad epistémica y una falta de interés continuado para rendir en la tarea (Fernandez-Río et al., 2017; Johnson y Johnson, 1986a; Johnson et al., 2014). Más aún, la eficacia del aprendizaje cooperativo, tanto en rendimiento como en motivación, tiene lugar incluso cuando la experiencia cooperativa dura poco tiempo y ni siquiera cubre toda la jornada escolar (Hancock, 2004).

Ahora bien, hay algunas variables de personalidad que amortiguan los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en cuanto a la motivación (Kagan, 1994; Webb y Palincsar, 1996), entre las que están la timidez, la ansiedad, la introversión y la orientación hacia los compañeros, entendida esta como el grado en que una persona prefiere trabajar sola o con otras personas: como era de esperar, los estudiantes que prefieren trabajar con otros compañeros mejoran más en contextos cooperativos (Brown, 2000; Handcock, 2004; Johnson, Johnson y Smith, 1991; Slavin, 1995).

Si el aprendizaje cooperativo mejora mucho el rendimiento escolar, lo hace sobre todo porque incrementa la motivación intrínseca. Como señalan Eduard Deci y Richard Ryan (2002, p. 63), «cuando se les proporciona a los estudiantes un clima educativo que fomenta sus necesidades psicológicas fundamentales, ellos consiguen no solo altos niveles de rendimiento, sino también un mayor desarrollo, crecimiento y bienestar. Pero cuando el clima presiona a los estudiantes para que alcancen un alto rendimiento, no solo serán grandes los costos motivacionales y emocionales, sino que la gran mayoría de los estudiantes empeorarán sus logros de alta calidad. Esta es, pues, la paradoja del rendimiento: cuanto más presionamos menos conseguimos». De ahí que el aprendizaje cooperativo sea la técnica más adecuada y eficaz para conseguir un buen aprendizaje, tanto en cantidad como en calidad, pues consigue motivar sin presionar, consigue que sea el apoyo mutuo y la solidaridad los que aumenten la motivación, sobre todo la intrínseca. «La *motivación intrínseca* es una manifestación de la naturaleza proactiva de la gente. Las personas tienen una propensión general a explorar, a aprender, a ejercitar sus capacidades, a adoptar retos óptimos. Estas no son conductas que tengan que ser entrenadas o programadas, sino que, en cambio, representan tendencias innatas. Constituyen una parte innata de lo que somos, y las personas están inclinadas a hacerlas sin ninguna interferencia. La motivación intrínseca es un tipo de automotivación por la que la gente hace actividades que les *interesan,* que producen placer y goce espontáneos y que no requieren ninguna "recompensa" más allá de esta satisfacción innata» (Deci y Ryan, 2002, p. 64). Sin embargo, la *motivación extrínseca* es meramente instrumental, pues con la conducta realizada persigue un fin distinto a esa misma conducta: se trata de realizar ciertas conductas no por su interés, sino como medios para alcanzar otras metas (Deci y Ryan, 1985). Tener en cuenta esta distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es algo fundamental para entender la conducta escolar del alumnado. Así, cuando los alumnos han elegido una carrera por *motivación intrínseca,* el clima del aula es muy positivo y no es necesario que el profesor esté siempre encima de ellos. Pero cuando su motivación es meramente extrínseca, el clima del aula es peor, su interés y atención durante la clase es bajo (se distraen con frecuencia, hablan a menudo y faltan a clase habitualmente) y hay que estar siempre encima de ellos para que atiendan y para que estudien. El aprendizaje cooperativo mejora la motivación intrínseca, entre otras cosas porque los alumnos deben aprender algo para enseñarlo, y eso produce más motivación intrínseca que cuando deben aprenderlo para examinarse (Benwore y Deci, 1984).

Pero también interviene la actitud del profesorado. Así, Pelletier y Vallerand (1996) observaron que cuando los profesores creen que sus alumnos tienen motivación extrínseca los tratan de una manera más controladora que cuando creen que están motivados intrínsecamente, incluso cuando ambos tipos de alumnos no se comportan de manera diferente. Pero, a la vez, el pro-

fesor controla más a sus estudiantes cuando cree que tienen poco interés que cuando cree que tienen mucho, con lo que hace menos probable que desarrollen motivación intrínseca hacia esa materia. Estamos ante la profecía que se cumple a sí misma, lo que es mucho menos probable con el aprendizaje cooperativo. Todo esto muestra la crucial importancia de las relaciones profesor/alumno en el rendimiento, por lo que habría que formar al profesorado en el conocimiento en este tipo de cuestiones. Una eficaz diseminación de la psicología social de la educación escolar sería sin duda de gran ayuda para ello (véase Deci y Ryan, 2002; Ovejero, 1988; Ovejero, Morales y Yubero, en prensa).

Digamos, por último, que tal vez los tres factores más relacionados con la motivación escolar —y, por tanto, también con su mejora— son la interpretación que los alumnos hacen de sus éxitos y de sus fracasos *(atribuciones causales),* sus autoconceptos académicos y su nivel de autoeficacia, los tres muy relacionados entre sí y de gran importancia en la adolescencia. Uno de los problemas que suele tener el alumnado al llegar a la adolescencia es que empeore su autoconcepto académico, se reduzca su motivación intrínseca y disminuyan sus sentimientos de autoeficacia, con lo que, muy probablemente, harán más atribuciones causales pesimistas y tendrán un rendimiento escolar más bajo. Pero eso no solo tiene que ver con sus cambios biológicos, hormonales, psicológicos y psicosociales, sino también con los que conlleva el pasar de la escuela primaria a la secundaria (Wigfield y Eccles, 2002): cambian las *relaciones de autoridad*, pues la escuela secundaria, en comparación con la primaria, se caracteriza por un mayor énfasis del profesorado en el control y la disciplina, lo que reduce los sentimientos de autocontrol y autonomía del alumnado; en la escuela secundaria se dan unas *relaciones profesor-alumno menos personales* que en primaria (Eccles y Midgley, 1989); y el paso a la escuela secundaria conlleva también cambios sistemáticos en la *organización de la instrucción,* sobre todo en España donde cada asignatura es impartida por un profesor especialista, lo que no ocurría en primaria, donde el mismo profesor (generalmente profesora) impartía todas o casi todas las materias; en secundaria se exige a los estudiantes habilidades cognitivas de menor nivel que en primaria (Wigfield y Eccles, 2002, p. 168), lo que no facilita la motivación, a la vez que el profesorado suele preocuparse del alumno menos que en primaria, reduciéndose además las relaciones amistosas y de apoyo entre el profesor y el alumno; pero tal vez el cambio más importante sea el deterioro de las redes de relaciones sociales y de amistad que se produce cuando llegan al instituto, lo que les produce grandes problemas psicológicos y psicosociales relacionados con la necesidad de pertenencia, sobre todo en aquellos casos en que el adolescente, que estaba bien integrado en la escuela primaria, no consigue aquí una buena integración social.

Todos estos factores, juntos, hacen que los adolescentes de secundaria tengan problemas de motivación escolar y, por ello, también de rendimiento. Nuevamente tengo que decir que una buena solución es la implementación del aprendizaje cooperativo, que, además de otras ventajas, mejora la calidad del aprendizaje, la motivación intrínseca, las relaciones interpersonales y el apoyo social de *todos* los estudiantes.

3. *Actitudes positivas hacia las materias de estudio:* el aprendizaje cooperativo mejora las actitudes hacia todas las materias de estudio, particularmente hacia las matemáticas y las ciencias, lo que es muy útil para generar en el alumnado la suficiente motivación para elegir cursos avanzados en esos campos.

4. *Atribuciones causales:* la idea básica aquí es que todos necesitamos encontrar una explicación causal tanto a la conducta de los demás como a la nuestra, incluyendo nuestro rendimiento escolar. El que acudamos a unas causas o a otras tendrá importantes efectos en esas conductas y en el rendimiento escolar futuro (Weiner, 1985, 1986; Dweck, 1999). Así, si un alumno cree

que su suspenso en matemáticas se debe a que él no vale para ello, es probable que caiga en la indefensión aprendida y empeore su autoconcepto matemático, se reduzca su autoestima, no se esfuerce en los siguientes exámenes de matemáticas (¿para qué me voy a esforzar si es inútil todo esfuerzo dado que no sirvo para esto?) y, por tanto, sacará cada vez peores notas. Pero si, en cambio, atribuye su suspenso a que no estudió lo suficiente, es más probable que se esfuerce más en preparar los próximos exámenes, con lo que será más posible aprobarlos. Las atribuciones causales, pues, funcionan a menudo como profecías que se cumplen a sí mismas. De ahí la gran importancia que tiene enseñar al alumnado a hacer atribuciones causales adecuadas de sus éxitos y de sus fracasos, pues se ha encontrado que en contextos cooperativos los estudiantes tienden a hacer mejores atribuciones causales, atribuyendo sus éxitos a causas personales internas, inestables y controlables, como son el esfuerzo, la cooperación o la ayuda entre los miembros del grupo. Por tanto, no es raro que se concedan a sí mismos y sobre todo al grupo altas probabilidades de éxito. En cambio, suelen atribuir sus fracasos a la dificultad de la tarea, a la mala suerte y a la falta de esfuerzo, de cooperación o de ayuda entre los miembros del grupo. Pero en un contexto competitivo, cuando los estudiantes perciben que su capacidad académica es superior a la de sus compañeros tendrán una alta probabilidad subjetiva de éxito, pero cuando la perciben como inferior a la de ellos tendrán una baja probabilidad subjetiva de éxito. En otras palabras, usan un proceso de comparación social para determinar si son superiores o inferiores a sus compañeros. Como son pocos los que ganan, esta manera de ver su capacidad tiende a desmoralizar a la mayoría y a crearles ansiedad e inseguridad, por lo que los estudiantes exitosos tendrán una excesiva confianza en sí mismos y una motivación extrínseca, mientras que los no exitosos tendrán una baja confianza en sí mismos y una falta de motivación. Ello explica la eficacia del aprendizaje cooperativo: consigue que los estudiantes hagan atribuciones causales adecuadas de sus éxitos y sus fracasos, lo que aumenta su motivación intrínseca y, por eso, mejora su aprendizaje, su persistencia en la tarea, sus expectativas de éxito futuro y su nivel de aspiración.

5. *Autoeficacia:* existe una estrecha relación entre autoeficacia y atribuciones causales. La autoeficacia es lo contrario de la indefensión aprendida. Si hacer una atribución inadecuada de los propios éxitos y fracasos lleva a la indefensión aprendida, lo que constituye un importante factor de desmotivación, hacer una atribución adecuada, como suele ocurrir en contextos cooperativas, lleva a la autoeficacia (Gaskill y Woolfolk Hoy, 2002; Wilson, Damiani y Shelton, 2002). Bandura (1999b) cree que es el nivel de autoeficacia que tenga un estudiante lo que le llevará a hacer atribuciones causales adecuadas o inadecuadas. Los estudiantes que tienen mayores niveles de autoeficacia al llegar a la universidad hacen «atribuciones optimistas» de sus dificultades académicas y, en consecuencia, estas van desapareciendo a lo largo de los siguientes cursos. En cambio, los que llegan con más bajos niveles de autoeficacia suelen hacer «atribuciones pesimistas» de sus dificultades, con lo que estas aumentarán en los siguientes cursos, llegando incluso a abandonar los estudios (Wilson y Lenville, 1982, 1985). Y es que una alta autoeficacia hace que las personas pongan en marcha las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos, mientras que la baja les impide implicarse en las acciones necesarias para obtener los resultados deseados. El sentido de autoeficacia, que favorece el logro y el bienestar personal (Pajares y Schunk, 2002), es facilitado por el aprendizaje cooperativo (Caprara y Steca, 2005; Fernández-Río et al., 2017).

En resumidas cuentas, nuestra conducta depende en gran medida de a qué atribuimos lo que nos pasa: si lo atribuimos al azar y, por tanto, estamos convencidos de que no podemos hacer nada (como cuando decimos: «he suspendido el examen de matemáticas porque siempre tengo muy mala suerte en estos exámenes»), entonces se

produce apatía y fatalismo, lo que lleva a una baja motivación futura. Pero si lo atribuimos a nuestra propia conducta (como cuando decimos que suspendimos porque no preparamos bien la asignatura o porque no nos concentramos bien durante el examen), se incrementa nuestra autoeficacia, con lo que aumenta las posibilidades de que el próximo examen lo hagamos mejor. Y es que, como dice Bandura, las personas necesitan tener una cierta sensación de eficacia personal para mantener un perseverante esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos académicos.

6. *Compromiso con el aprendizaje:* una de las principales razones por las que es eficaz el aprendizaje cooperativo estriba en que con este método el alumnado adquiere un mayor compromiso con el aprendizaje. Y ello es así porque la propia estructura del aprendizaje le concede más responsabilidad: responsabilidad para aprender y luego para enseñárselo a los compañeros. Al fin y al cabo, «el protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar, así como la cooperación y la ayuda mutua, por otra, son, precisamente, los dos presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo» (Pujolàs, 2009, p. 138).

7. *La necesidad de pertenencia:* Baumeister y Leary (1995) llaman «necesidad de pertenencia» a la tendencia que tenemos los humanos a formar y mantener al menos una mínima cantidad de relaciones interpersonales duraderas, positivas y significativas, mientras que la interacción con muchas y cambiantes personas es menos satisfactoria que una interacción repetida con las mismas personas, y consideran que tal necesidad es tan esencial para la conducta humana que su ausencia suele tener muy desagradables efectos. Más aún, a su juicio, gran parte de la conducta, la emoción y el pensamiento humanos son causados por ese impulso interpersonal. Tal vez el principal mérito de estos autores consista en haberse centrado en probar empíricamente esta hipótesis y en estudiar muchas de sus aplicaciones. Por ejemplo, la gente prefiere conseguir logros que son valorados y reconocidos por otras personas (por ejemplo, destacar en el fútbol) que logros que podríamos llamar más privados (por ejemplo, perfeccionar dentro de casa sus habilidades pianísticas). Por eso, añaden, hay un fuerte componente interpersonal en la necesidad de logro, de forma que si el contexto del niño (familia, compañeros, amigos) no valora ni da importancia a los estudios, a la lectura y al éxito académico, difícilmente será algo deseable: no entrará en la necesidad de logro de ese niño. Pero detrás de todo eso está *la necesidad de pertenencia*. Gran parte de lo que hacemos los humanos, lo hacemos movidos por esa necesidad, hasta tal punto de que, añaden Baumeister y Leary, incluso la cultura humana es un producto suyo, dado que sería una forma de capacitar a la gente para satisfacer su necesidad de vivir juntos. «Sugerimos que la pertenencia puede ser una necesidad casi tan fundamental como la de comer y que la cultura humana está significativamente condicionada por la presión a conseguir tal pertenencia» (Baumeister y Leary, 1995, p. 498).

¿En qué consiste la *necesidad de pertenencia*? Baumeister y Leary (1995, p. 500) proponen que esta necesidad tiene dos rasgos principales: que la gente necesita tener frecuentes y personales interacciones con otros, si es posible que sean agradables, pero que nunca sean negativas y conflictivas; y que la gente necesita percibir que tiene un vínculo interpersonal estable, afectivamente interesante y con visos de continuidad, por lo que se trata de algo diferente de la mera necesidad de afiliación y de capital social. «Contactos frecuentes, pero no de apoyo, con personas ajenas solo pueden proporcionar, como mucho, un cierto bienestar general, pero satisfacen poco la necesidad de pertenencia. Relaciones caracterizadas por fuertes sentimientos afectivos, de intimidad y de compromiso, sin un contacto regular, también pueden no satisfacer la necesidad de pertenencia. El mero hecho de conocer que existe un vínculo afectivo puede ser algo emocionalmente tranquilizador, incluso cuando, al no haber interacción

real con la otra persona, no proporciona una completa sensación de pertenencia. Por tanto, nosotros vemos la necesidad de pertenencia como algo más que una mera necesidad de afiliación o de unión íntima» (Baumeister y Leary, 1995, pp. 500-501).

En resumidas cuentas, el ser humano es ante todo un ser social, con una gran necesidad de pertenencia. De hecho, en todas las sociedades la gente pertenece a uno o varios grupos primarios que implican interacciones personales estables. Cada sociedad y cada cultura difieren en cuanto al tipo de grupos existentes y en cuanto a las características de estos, pero en todas existen tales grupos. El mero hecho de asignar al azar a una serie de personas a dos grupos artificiales crea inmediatamente en los «miembros del grupo» una fuerte lealtad e identificación con el grupo (Sherif et al., 1961). Tajfel et al. (1971) constataron que la mera categorización produce favoritismo endogrupal y hostilidad exogrupal: los miembros de nuestro grupo nos caen bien (interpretamos favorablemente sus conductas) por el simple hecho de ser de los «míos». Hace falta muy poco, además del contacto frecuente, para crear lazos sociales (Bowlby, 1969; Festinger, Schachter y Back, 1950). Tanto en niños como en adultos el contacto e incluso la mera proximidad son suficientes para conformar relaciones interpersonales: las personas tendemos a desarrollar vínculos sociales simplemente por vivir próximos. Más aún, los sesgos intergrupales pueden reducirse solo por el contacto con miembros del exogrupo (Wilder y Thomson, 1980) y, en contra de la explicación conductista clásica, la formación de lazos sociales es todavía más evidente bajo circunstancias adversas. Así, Elder y Clipp (1988) encontraron que los lazos de amistad más duraderos se daban entre los soldados que habían participado juntos en combates en los que habían muerto algunos de sus amigos y compañeros.

En suma, una de las necesidades más esenciales del ser humano consiste precisamente en tener *contactos sociales regulares,* así como vínculos de larga duración, lo que ayuda a entender una parte importante de la conducta humana, así como también la eficacia del aprendizaje cooperativo, sobre todo porque este contribuye a que los estudiantes tengan satisfecha esa necesidad que constituye la clave para entender y explicar nuestro comportamiento. Y el aprendizaje cooperativo constituye el mejor método escolar para que los estudiantes puedan satisfacer esta tan crucial necesidad psicosocial. De ahí su eficacia para reducir la violencia escolar o el acoso en las aulas.

8. *Atracción interpersonal:* las experiencias cooperativas llevan a una mayor atracción interpersonal que las competitivas y las individualistas (Johnson y Johnson, 1990a). Incluso cuando algunos miembros del grupo se desagradan mutuamente al principio, el contexto cooperativo fomenta un mayor agrado mutuo que los otros dos. Es más, el competitivo, como es de esperar, aumenta el rechazo mutuo entre dos personas que ya se caían mal. Aunque todavía no se conocen bien las variables que median entre la cooperación y la atracción interpersonal, parece que tiene que ver con la mejora de la cohesión del grupo y de la autoestima de sus miembros (Armstrong, Johnson y Balow, 1981; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson, Johnson, Tiffany y Zaidman, 1983; Nevin, Johnson y Johnson, 1982; Smith, Johnson y Johnson, 1982), lo que crea, además, unas actitudes más positivas hacia los compañeros diferentes.

9. *Apoyo social:* también este es uno de los factores que mejor explican la eficacia del aprendizaje cooperativo a la vez que es un efecto del trabajo cooperativo (Rebus et al., 2005; Webb y Mastergeorge, 2003). Numerosos estudios empíricos han encontrado que en situaciones cooperativas es más frecuente el apoyo de los compañeros, apoyo que es importante para la implicación en la tarea y la motivación de los menos adelantados, además de tener importantes consecuencias para una socialización positiva (mejora los sentimientos de pertenencia, incrementa la autoestima, produce fuertes sentimientos de bienestar

psicológico, etc.). Es más, la mera interdependencia mejora la cohesión grupal, y en un grupo cohesionado los alumnos se preocupan unos de otros, se ayudan mutuamente, aumenta la atracción interpersonal y están satisfechos de pertenecer al grupo. No es raro, pues, que también el rendimiento escolar mejore. De hecho, se ha encontrado que los grupos con una alta cohesión desarrollan un clima que facilita las amistades de sus miembros, lo que mejora su autoestima, su motivación intrínseca y su rendimiento académico, facilitando también la integración y reduciendo las tensiones.

«Al igual que cualquier persona, los alumnos pueden sentirse solos, aislados y deprimidos [...] Cualquiera puede sentirse así, al margen de su inteligencia o su creatividad. Hace poco, una estrella del deporte se suicidó en Minnesota. Aunque era socialmente muy apreciado, en la nota que dejó hablaba de sus sentimientos de soledad, depresión y aislamiento. Y no es un caso extraño. Una reciente encuesta nacional hecha en los Estados Unidos mostró que los sentimientos de aislamiento e inutilidad —cada vez mayores— llevaban al 30 por 100 de los adolescentes más brillantes a considerar la posibilidad de suicidarse y el 4 por 100 incluso lo había intentado. Estamos ante una epidemia de depresión y ansiedad entre nuestros jóvenes y adolescentes (Seligman, 1988), que parece además estar creciendo hacia abajo, ya que cada vez son más los niños de primaria que se encuentran deprimidos. La sensación de vacío queda en evidencia cuando los estudiantes se enfrentan a una crisis personal. Con frecuencia olvidamos que el bienestar personal no puede existir sin una actitud de compromiso y responsabilidad por el bienestar conjunto. Una ventaja importante de formar a los alumnos en grupos cooperativos y hacerlos trabajar juntos con sus compañeros es que eso crea en ellos un sentimiento de pertenencia, aceptación y cuidado» (Johnson y Johnson, 1999a, p. 98). Tengamos presente que cuando se le pregunta a la gente qué es lo que le da sentido a su vida, casi todos responden: «Mi familia, mis padres, mis hijos, mis amigos, mis colegas de trabajo y el hecho de sentirme querido por otros». Siempre los otros: somos seres sociales y esos otros son lo más importante de nuestras vidas. Por eso decía Jean Paul Sartre que el infierno son los otros. Pero los otros son también el paraíso, porque nos dan apoyo social. Y el aprendizaje cooperativo es un instrumento eficaz para dar y recibir apoyo social. El apoyo social, que es una parte crucial de las relaciones interpersonales positivas, se refiere a la existencia y disponibilidad de personas en las que poder confiar para recibir ayuda material o psicológica. Sus ventajas son muchas: aumenta el rendimiento, mejora la salud física y el bienestar psicológico, incrementa el ajuste y la salud psicológica, refuerza la capacidad de combatir el estrés y sobre todo aumenta la satisfacción de la necesidad de pertenencia y la percepción de sentirse queridos. Pero, al ser individualista y competitiva, en la escuela tradicional el nivel de apoyo social suele ser muy bajo. Ahora bien, es importante que el aprendizaje cooperativo sea permanente, dada nuestra necesidad de tener relaciones de larga duración (Johnson y Johnson, 1989).

10. *Autoestima y nivel de aspiración:* ambas variables son importantes tanto para mantener alta la motivación como para el propio rendimiento. Podemos decir que, en general, tener una autoestima alta reporta importantes beneficios, aunque no siempre es así. Sin embargo, sí tengo que decir que una autoestima baja *siempre* tiene efectos negativos: bajo rendimiento, pocas expectativas de mejorar, mayor vulnerabilidad a ser rechazados por los demás, etc. Pero tengamos presente que es en la interacción con los otros donde se forman tanto la autoestima como el autoconcepto. De ahí la importancia de estructurar la clase de forma que aumenten las probabilidades de que el alumnado se forme un autoconcepto positivo y una autoestima alta, y el aprendizaje cooperativo mejora ambas cosas (Johnson y Johnson, 1990a; Norem-Hebeisen y Johnson, 1981) así como también el nivel de aspiración (Ames y Archer, 1988). Cuando se estructura el aula de forma competiti-

va, la autoestima va unida al hecho de «ganar» o «perder», de forma que solo mejorarán su autoestima los que ganan, mientras que los que pierden la verán disminuida. Y ello está muy relacionado con el tipo de atribuciones causales que se hacen. «Los "ganadores", por una parte, atribuyen su éxito a su mayor capacidad y el fracaso de los demás a la falta de capacidad. Los "perdedores", por otra parte, tienden a autodesvalorarse porque no "ganan", y el hecho de "perder" repetidamente les hace sentirse "incapaces de ganar". Por eso, tienen "miedo" de la evaluación y se "retiran" psicológicamente y físicamente: por no "perder" no quieren "jugar", es decir, dejan de "participar" en la acción de aprender» (Pujolàs, 2009, pp. 233-234), llegando incluso a retirarse del todo y abandonar los estudios. En cambio, cuando se utiliza en el aula el aprendizaje cooperativo, la autoestima va unida al equipo y al apoyo de los compañeros, de forma que incluso el tipo de atribuciones causales que se hacen contribuye a mejorar la autoestima de todos los miembros del grupo. La interacción cooperativa fomenta el apoyo social, el que cada alumno sea mejor aceptado por los demás y, por ende, también aumenta la autoestima e incluso el nivel de aspiración, tan unido a ella.

11. *Mejora el pensamiento crítico:* son muchos los factores que intervienen aquí, sobre todo el hecho de que el alumnado tiene que aprender algo para luego enseñarlo a los demás, lo que hace que utilicen estrategias de aprendizaje de mayor calidad, y después, al exponer oralmente y explicar su parte a los compañeros, aprenden y entrenan habilidades cognitivas y críticas. El aprendizaje cooperativo, pues, entrena a los estudiantes en el pensamiento crítico. Así, sorprendentemente, los taiwaneses Huang et al. (2017) encontraron que el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes a través del aprendizaje cooperativo mejoraba el desarrollo de sus habilidades motoras, sobre todo porque les abre la mente y son capaces de encontrar mejores soluciones a los problemas de movimiento (Chou et al., 2015; Lodewyk, 2009).

12. *Empatía:* según el *Diccionario* de María Moliner, la empatía es «la capacidad de una persona de participar activamente en la realidad de otra», es decir, consiste en ser capaces de ponernos en la perspectiva o la piel de otro. Está demostrado que el aprendizaje cooperativo mejora la empatía de los alumnos. Así, en un experimento de Diana Bridgeman (citado en Aronson, 2000), a unos estudiantes de 10 años se les mostraba una serie de caricaturas en las que veían a un niño triste diciendo adiós con la mano a su padre en el aeropuerto. En otra serie de caricaturas veían al mismo niño recibiendo del cartero un paquete y, al abrirlo y encontrar un avión de juguete, el niño se ponía a llorar. La mitad de los sujetos habían participado en grupos cooperativos y la otra mitad habían seguido la enseñanza tradicional. A todos los niños se les hicieron dos preguntas. La primera era por qué lloraba el niño, y todos respondieron, acertadamente, que porque el juguete le recordaba a su padre ausente. Pero la segunda pregunta era qué creían que pensaría el cartero cuando viera que el niño lloraba al abrir el paquete. Aquí ya hubo importantes diferencias entre los dos grupos. Los del segundo, asumiendo que el cartero sabía lo que ellos sabían, respondieron, erróneamente, que creía que lloraba porque se acordaba de la partida de su padre. En cambio, los del grupo cooperativo respondían, acertadamente, que el cartero estaría confuso al ver llorar al niño, dado que él no había visto la escena del aeropuerto: habían sido capaces de ponerse en la perspectiva del cartero. El aprendizaje cooperativo, pues, ayuda a los alumnos a ser capaces de ver el mundo desde la óptica del otro, lo que tiene muchas implicaciones para la empatía, los prejuicios, la agresión y las relaciones interpersonales en general.

13. *Salud mental y bienestar psicológico:* somos ante todo animales sociales que necesitamos de los otros para desarrollarnos psicológicamente y cuando nos falta el apoyo de los demás tenemos muchos problemas. De hecho, el ostracismo y el rechazo social conllevan muchos problemas psi-

cológicos, a todas las edades, de forma que la salud psicológica se ve mejorada cuando alguien mantiene unas buenas relaciones con los demás. En efecto, como mostraron Johnson y Johnson (1990a), la cooperación en general, y el aprendizaje cooperativo en particular, están positivamente relacionados con muchas variables de salud psicológica como unas buenas relaciones interpersonales, una suficiente madurez emocional, una alta y positiva autoestima, una buena identidad personal y social, etc., mientras que la competición y el individualismo en general, y el aprendizaje competitivo e individualista más en concreto, se relacionan con variables opuestas (depresión, ansiedad y enfermedades mentales), cuyo aumento en las últimas décadas tiene mucho que ver con el aumento de la soledad, el individualismo y la competitividad que traen la hegemonía neoliberal. Si nuestras necesidades psicosociales más importantes (las de pertenencia, autoestima, identidad y reconocimiento) están siendo hoy día menos satisfechas que en épocas anteriores, no es raro entonces que estén creciendo los problemas psicológicos de la gente (sentimientos de soledad, ansiedad, depresión, suicidios...). Por eso es cada vez más urgente tomar medidas para hacer frente a esta situación. Y una de las medidas más eficaces es la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas, dado que fortalece las habilidades sociales necesarias para construir y mantener relaciones positivas con los demás, tan importantes para evitar las enfermedades psicológicas. Además, sabemos que unas relaciones positivas y de apoyo ayudan a las personas a enfrentarse con éxito al estrés, pues reducen la cantidad y la gravedad de las situaciones de tensión y ansiedad. Y el aprendizaje cooperativo mejora mucho las relaciones interpersonales. Por eso, es muy beneficioso para el desarrollo social y para la salud mental del alumnado.

14. *Salud física:* todo lo visto anteriormente indica claramente que también la salud física se verá favorecida si se trabaja cooperativamente en el aula. En efecto, se ha observado repetidamente que las relaciones positivas y de apoyo que se dan en los grupos cooperativos se relacionan con una vida más prolongada, una recuperación más veloz y completa de las enfermedades y con enfermedades menos graves. Como dicen Johnson y Johnson (1999a, pp. 127-128), «la salud física mejora cuando las personas aprenden las habilidades sociales necesarias para tomar más iniciativas en sus relaciones y se tornan más constructivas en su forma de enfrentarse a los conflictos. La soledad y el aislamiento matan. Las relaciones de alta calidad crean y alargan la vida».

15. *Liderazgo democrático y compartido:* otro de los rasgos definitorios de los grupos cooperativos es que son los propios alumnos y alumnas quienes lideran el grupo, pues el profesor ha traspasado al grupo parte de su poder como líder. Una de las funciones del nuevo rol del profesor es vigilar para que haya un liderazgo democrático y compartido. Y son conocidos los efectos positivos del liderazgo democrático (Lewin, White y Lippitt, 1939; Morales, 2012; Peiró, 2017): los miembros del grupo se hacen más independientes y más responsables, aumenta su motivación intrínseca y están más satisfechos de pertenecer al grupo. Como ha demostrado la psicología social, el liderazgo democrático es más eficaz que el autoritario y que el apático.

Ahora bien, si la interacción social es el motor del conocimiento; si el aprendizaje activo es cuantitativa y cualitativamente superior al pasivo; si el sentirse socialmente apoyados mejora nuestra salud, nuestra felicidad y nuestro rendimiento; si la cohesión grupal aumenta la motivación intrínseca de los miembros del grupo así como su rendimiento y, a la vez, reduce las tensiones intergrupales y facilita la integración grupal; si la mejora de la autoestima reduce los prejuicios y la xenofobia y aumenta el rendimiento, ¿por qué, entonces, no utilizar en el aula métodos de aprendizaje cooperativo que, como se ha mostrado repetidamente, fomentan el liderazgo democrático, exigen un aprendizaje activo, potencian y mejoran la interacción entre iguales, incrementan el apoyo social,

mejoran la cohesión social del grupo escolar, incrementan la autoestima...?

16. *Gestión de los conflictos y reducción de la violencia escolar:* el conflicto forma parte de toda organización humana, también de la escuela. Por eso es imprescindible que profesores y alumnos aprendan a resolver constructivamente sus conflictos. Pues bien, también aquí se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo ayuda al personal escolar mucho más que el individualista o el competitivo (Johnson, Johnson y Smith, 1988). Además, es muy eficaz también para reducir las tasas de violencia, como veremos en el próximo capítulo, habiéndose encontrado que los niños que han tenido en la escuela una experiencia cooperativa tienen menos probabilidad de ser antisociales, de aislarse o de deprimirse en su vida adulta. En concreto, en un estudio llevado a cabo en escuelas de Kansas City (Missouri) se vio que los niños de nivel socioeconómico más bajo y con riesgo de convertirse en delincuentes, pero que a los doce años habían trabajado cooperativamente, tenían menos absentismo escolar, menos problemas con la policía y un mejor concepto por parte de los profesores respecto a su conducta cuando tenían entre 13 y 16 años que los niños de los grupos control.

17. *Reducción de la estigmatización:* una de las vías por las que el aprendizaje cooperativo reduce los prejuicios es la disminución de la estigmatización, lo que hace que mejore la autoestima de la persona estigmatizada (Molero y Pérez-Garín, 2017). En efecto, al menos en las sociedades occidentales, la autoestima es el factor que mejor predice la satisfacción vital, por lo que, si conseguimos mejorar la autoestima de una persona, estaremos mejorando también su satisfacción vital, su bienestar psicológico y su felicidad. Según Major et al. (2003), las variables que más influyen en el impacto que tiene el estigma en la autoestima son: la *amenaza a la identidad personal* (cuanto mayor es la amenaza a la identidad, mayor es la probabilidad de que el estigma afecte negativamente a la autoestima); la *claridad de las manifestaciones del prejuicio* (el prejuicio manifiesto tiene un impacto menor sobre la autoestima que el sutil, porque es más fácil achacar cualquier resultado negativo al prejuicio si este se ha manifestado claramente); la *identificación con el grupo* (aunque aquí los datos son bastante ambiguos, pues identificarse con un grupo estigmatizado puede afectar negativamente a la autoestima, pero tal identificación puede ser una buena forma de afrontar el prejuicio).

18. *Mejora la integración social:* sin duda, una de las principales características de la sociedad española actual y, por tanto, también de nuestras escuelas, es su carácter *pluricultural,* lo que, como exige una sociedad democrática, plantea el reto de *integrar* a *todos* los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus capacidades, su origen cultural y étnico, sus creencias religiosas, etc. Pues bien, está comprobado que el aprendizaje cooperativo es la mejor vía para enfrentarnos con éxito a tal reto. De hecho, hace ya 35 años, Johnson, Johnson y Maruyama (1983) concluían que un contexto cooperativo es el mejor camino, y tal vez el único, para integrar eficaz y satisfactoriamente al alumnado diferente, como veremos mejor en el capítulo 7. Por tanto, y por decirlo brevemente, el aprendizaje cooperativo es el método más adecuado para resolver los problemas que nos plantea el siglo XXI (Ovejero, 1993). Ahora bien, como señalan Rogers y Kutnick (1992), al trabajar con grupos, el profesorado ha de ser consciente de las necesidades de los individuos que los componen. Centrarse en el grupo no implica dar la espalda al individuo. Es más, las estrategias grupales surtirán efecto a través de las influencias que ejerzan sobre los miembros individuales, para lo que el mejor camino es el aprendizaje cooperativo, precisamente por basarse en la interacción social.

19. *La psicología social de los grupos:* uno de los elementos fundamentales de la situación del aprendizaje cooperativo es el grupo. Fueron sobre todo los estudios de Kurt Lewin, a través de su influencia en Morton Deutsch y de este en Elliot Aronson y en David Johnson, los que más impac-

to tuvieron en el aprendizaje cooperativo llevado a cabo en Estados Unidos. Al fin y al cabo, todo aprendizaje cooperativo es *aprendizaje en grupo*. Fue la demostración de la alta eficacia del grupo en otros ámbitos, sobre todo en el laboral, lo que llevó a algunos psicólogos sociales de EE.UU. a aplicar la dinámica grupal también a la educación, sobre todo la dinámica de grupos cooperativos.

20. *El contexto ambiental:* si el entorno tiene siempre una enorme influencia en el comportamiento humano, no podemos obviar las ventajas que proporciona el entorno cooperativo. Como escriben McCaslin y Hickey (2001a), «el aprendizaje, la motivación y la identidad están estrechamente ligados al contexto, específicamente a la participación en las actividades de una comunidad donde se practica y se valora el aprendizaje» (p. 137). El aprendizaje cooperativo crea un clima en el aula que valora mucho el aprendizaje, así como la ayuda entre los compañeros para mejorar el aprendizaje de cada uno. Como estamos viendo, el contexto más eficaz para numerosas variables, desde el rendimiento a la salud física y desde la motivación a la salud mental, es el cooperativo.

En resumidas cuentas, podemos concluir que, comparado con los métodos competitivo e individualista, el cooperativo es más eficaz al menos en estos tres ámbitos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 24): 1) logra mayores esfuerzos, que se traducen en un mejor rendimiento en todos los alumnos, ya sean de alta, media o baja capacidad, en una mayor retención a largo plazo, en una mayor motivación intrínseca y en un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico; 2) consigue unas relaciones más positivas entre los alumnos, que incluye un incremento del espíritu de equipo, de las relaciones solidarias y comprometidas y de la valoración de la diversidad y la cohesión, y 3) mejora la salud mental, lo que incluye: un mejor ajuste psicológico general, un fortalecimiento del yo, una más alta autoestima y una mayor capacidad para enfrentarse a la adversidad y las tensiones.

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, «el aprendizaje cooperativo es el modelo educativo que mejor respuesta da a las condiciones históricas, socioeconómicas y culturales de la sociedad contemporánea. No se limita a impulsar cambios en el aula, independientemente del desarrollo organizacional de la escuela. Todo lo contrario, procura que unos y otros se den en armonía, y que tanto administrativos, maestros y alumnos cumplan los principios de: participación; actuación reflexiva y creativa; transformación y construcción constante de su realidad; y compromiso y responsabilidad de todos y de cada uno a su nivel y acorde con su función con las tareas de educación, enseñanza y aprendizaje» (Ferreiro y Calderón, 2006, p. 98). Y es que uno de los pilares que sostienen la indiscutible eficacia del aprendizaje cooperativo es precisamente la mejora de la motivación intrínseca del alumnado (Meece, Anderman y Anderman, 2006). Y eso lo consigue aumentando la empatía y la atracción interpersonal, incrementando el apoyo social entre los miembros del grupo, mejorando la cohesión grupal, etc. Tenemos a nuestra disposición muchos metaanálisis y artículos de revisión que permiten concluir que el aprendizaje cooperativo es muy eficaz, desde luego más que el competitivo o el individualista, tanto para el aprendizaje y el rendimiento escolar como para objetivos de socialización: trabajando en grupos cooperativos, el alumnado «aprende a desarrollar estrategias para hablar, para pensar y para aprender» (Gillies, 2016, p. 51). Podemos concluir, pues, que la eficacia del aprendizaje cooperativo afecta tanto al rendimiento académico en todas las materias como a la motivación, a la integración escolar o a la prevención y tratamiento de una amplia variedad de problemas sociales como la conducta antisocial (delincuencia, violencia escolar, *bullying*), la falta de valores prosociales y el egocentrismo, la alienación y la soledad, las patologías psicológicas, la baja autoestima y otras. Además, el aprendizaje cooperativo, es eficaz para reducir

el racismo, el sexismo y, en general, el rechazo a los alumnos y alumnas diferentes, constituyendo la columna vertebral de una escuela verdaderamente inclusiva.

Finalmente, antes de terminar, debo subrayar que esa eficacia del aprendizaje cooperativo depende también, y en gran medida, de la concepción que el profesorado tenga del aprendizaje en su conjunto, de lo que piense que deben ser los objetivos de la escuela y del modelo de ser humano que tenga. Es diferente tener un modelo de sujeto libre y activo, que un modelo de sujeto pasivo y meramente reactivo. Es más, la escuela funciona como un todo, donde nada es nada sino en función de sus partes, de tal manera que el aprendizaje cooperativo será más o menos eficaz en función de muchos factores que se relacionan entre sí de formas complejas, entre los que existen muchos de tipo cultural como el hecho de que la sociedad sea más individualista o más colectivista o la ideología que impere en la sociedad. Nuestra sociedad es individualista y competitiva como consecuencia de la hegemonía neoliberal, lo que, a mi juicio, significa que la implementación del aprendizaje cooperativo es más difícil, pero también que merece más la pena el esfuerzo de implementarlo porque, en estas circunstancias, ello es más necesario que nunca.

6 Gestión de los conflictos escolares y prevención de la violencia en las escuelas

1. INTRODUCCIÓN

La llamada «crisis de socialización» en que llevamos instalados ya varias décadas está creándoles algunos problemas a niños y adolescentes en su desarrollo psicológico y social. Para bien y para mal, sus fronteras se han abierto mucho y su educación ya no depende solo de la familia. Los procesos de socialización son más complejos y, sin embargo, tienen cada día menos oportunidades para socializarse con sus iguales: son muchos los que pasan buena parte de sus vidas solos ante una pantalla (móvil, ordenador o televisión). Y sabido es que el aislamiento social es fuente de problemas psicológicos e incluso de frustración y agresividad. Hoy día, los niños y adolescentes están más aislados de sus iguales que en el pasado, cada vez poseen menos capital social y nadie les enseña ahora a manejar constructivamente los conflictos, pues «los cambios en la familia, en la vida de la sociedad y del vecindario han generado una juventud no socializada con patrones constructivos para el manejo de conflictos, a la que se ha enseñado a recurrir a la violencia y la agresión» (Johnson y Johnson, 2004, p. 17).

¿Qué puede hacer la escuela frente a todo esto? Unos exigen que los alumnos violentos sean expulsados de la escuela, lo que, además de que es una medida difícil de llevar a cabo, es muy inhumana y poco inteligente, porque aumenta su frustración y, por tanto, se hacen aún más agresivos y violentos; y es inhumana porque en lugar de recuperar a esos niños para que puedan tener una vida normal y feliz, se les condena, probablemente, a una vida de sufrimiento y cárcel. Pero existe otra medida más humana, más justa y más eficaz: enseñar a esos niños a gestionar bien los conflictos, para que sean capaces de defender sus intereses sin tener que hacer daño a nadie. Además, «el entrenamiento de los estudiantes en la resolución de conflictos no solo ayuda a la escuela a convertirse en un lugar ordenado y pacífico con educación de alta calidad, sino que también mejora la enseñanza. El conflicto constructivo puede atraer la atención y retenerla, aumentar la motivación para aprender, suscitar curiosidad intelectual y mejorar la calidad y creatividad de la resolución de problemas. Los beneficios de este entrenamiento van más allá de la escuela, puesto que prepara a los alumnos para manejar constructivamente los conflictos futuros en su carrera, su familia, su comunidad, sus escenarios nacionales e internacionales» (Johnson y Johnson, 2004, pp. 18-19). Ahora bien, añaden estos autores, «terminar con la violencia en la escuela es una tarea compleja. Para tener éxito, los programas deben incluir elementos que reemplacen la conducta violenta por una conducta no violenta o positiva. El proceso exige que los alumnos cambien hábitos, actitudes, valores y perspectivas» (p. 24). Y una forma eficaz de conseguirlo es el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo no evita los conflictos ni las disensiones, que son inevitables en

todo grupo humano y más aún cuando existe mucha relación entre sus miembros. Las controversias, por su parte, pueden generar conflictos interpersonales o pueden ser muy enriquecedoras. Cuanta más interdependencia haya en un grupo de aprendizaje, mayor es también la probabilidad de disensión entre sus integrantes, lo que dará lugar a controversias intelectuales, que podrán resultar constructivas o destructivas según se las maneje y según qué nivel de habilidades interpersonales tengan los participantes. Cuando se las gestiona constructivamente, producen inseguridad en las propias ideas, lo que lleva a la búsqueda de más información y a reflexionar sobre los conocimientos que tienen del asunto. Ello permite dos cosas: aprender a utilizar mejores estrategias de razonamiento y mejorar los propios conocimientos (Johnson y Johnson, 1979, 1989, 1992). En cambio, los que trabajan en contextos individualistas no tienen la posibilidad de enfrentarse a ese desafío intelectual, mientras que en quienes trabajan en contextos competitivos las controversias suelen dar lugar a conflictos interpersonales, lo que aumenta las probabilidades de que se produzca violencia, que es lo que ocurre cuando los conflictos son mal gestionados. Pero cuando los conflictos son bien gestionados, pueden incluso ser beneficiosos en varios aspectos (Deutsch, 1973), como aprender a mantener unas mejores relaciones con sus supervisores, sus compañeros y sus subordinados en el lugar de trabajo. «Nada divide más a los seres humanos que los conflictos pobremente manejados. Nada une más a los seres humanos que los conflictos manejados constructivamente» (Johnson y Johnson, 2004, p. 33). Y el aprendizaje cooperativo es de gran utilidad para prevenir la violencia en las escuelas porque enseña las habilidades sociales pertinentes para gestionar los conflictos y porque fomenta unas relaciones interpersonales positivas, mejorando la empatía y la atracción interpersonal. Los niños en alto riesgo de violencia, fracaso escolar, consumo de drogas o abandono de la escuela suelen carecer de conexiones positivas con la familia o los compañeros, pero «las relaciones positivas entre iguales son la clave de la salud psicológica, el desarrollo cognitivo y social, y de las actitudes y los valores psicosociales (Hartup, 1976; Johnson, 1981). Los compañeros, los maestros y el personal de la escuela son fuentes de apoyo que los alumnos pueden emplear para satisfacer sus necesidades personales y escolares» (Johnson y Johnson, 2004, p. 26). Y tanto Sherif (1966a, 1966b, 1974) como Deutsch (1973) demostraron que para resolver constructivamente un conflicto es preciso establecer un contexto cooperativo en el que todos los participantes se comprometan a alcanzar metas comunes. Pero «los procedimientos y habilidades que los alumnos necesitan para resolver los conflictos de modo constructivo han sido relativamente ignorados como tema de enseñanza. A pesar del mucho tiempo que docentes y alumnos pierden con los conflictos manejados de manera destructiva, y a pesar de que numerosas investigaciones demuestran que el manejo constructivo del conflicto aumenta la productividad en el aula, los maestros reciben poco entrenamiento en la utilización del conflicto con fines didácticos o en la enseñanza del manejo de conflictos. En esencia, se les ha inculcado implícitamente que deben evitar y suprimir los conflictos, y que los teman cuando estallan, pero la evitación y el miedo no hacen más que empeorarlos» (Johnson y Johnson, 2004, p. 11). El aprendizaje cooperativo es un eficaz instrumento para prevenir los conflictos y la violencia en la escuela.

2. EFICACIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Para mejor entender cómo gestionar eficazmente los conflictos escolares habría primero que conocer su origen. Aunque no dispongo del espacio suficiente para analizar en profundidad este asunto, sí debo decir algo al respecto. Basándonos en la clásica tipología de Lewin, Lippitt y White

(1939), podemos decir que tanto en la familia como en la escuela existen básicamente tres prácticas educativas: la de apoyo, definida mediante la comprensión, la tolerancia y la coherencia; la coercitiva, conformada por la coacción física o verbal; y la indiferente, que se caracteriza por la permisividad, la indiferencia y la pasividad. Sin duda la coercitiva lleva a conductas violentas con más probabilidad que la de apoyo, tanto en la escuela como en la familia, donde «los padres que mantienen controles estrictos sin explicación de las normas elementales (padres autoritarios) fomentan en sus hijos actitudes dóciles, falta de personalidad y de iniciativa. Por el contrario, si este patrón educativo se prolonga acompañado de falta de afecto (castigos físicos) aparecen en los hijos comportamiento antisociales» (Infante, Marín y Pérez, 2002, p. 179). Pero el aprendizaje cooperativo, que es una de las muchas formas de gestionar los conflictos escolares (Gotzens, 1984; Ovejero, 1988), es eficaz en este campo porque maneja bien los factores psicosociales y los grupales. Los factores grupales que contribuyen a la solución de los conflictos son muchos, destacando la cohesión del grupo (Back, 1951), el liderazgo o su tamaño: cuanto mayor es, más insatisfechos están sus miembros y, por tanto, mayores serán también los problemas y los conflictos dentro del grupo. Y el aprendizaje cooperativo divide el grupo clase en pequeños grupos, además de que aumenta la cohesión grupal.

Liderazgo democrático, cooperación y solución de conflictos

En cuanto al liderazgo, el democrático y participativo produce menor conflictividad que el autoritario (Lewin et al., 1939). En este sentido, y ya en el ámbito escolar, Schmuck et al. (1966) encontraron que los profesores suelen hacer frente a los problemas escolares de formas diferentes: unos niegan el problema y le dan la espalda; otros no lo niegan, pero minimizan el tiempo y esfuerzo dedicados a resolverlo; y otros intentan arreglarlo autoritariamente. Precisamente por ser el conflicto muy molesto y disruptivo para el buen funcionamiento de la clase, el profesor frecuentemente tiende a «reprimirlo» en lugar de intentar solucionarlo. Esta tendencia se ve reforzada por la falta de tiempo, aunque a menudo también por su escasa habilidad para solucionar constructivamente los conflictos. Pero esas estrategias son ineficaces para resolver los conflictos escolares por no utilizar variables grupales adecuadas y sobre todo por no gestionarlos de forma democrática y participativa, cosa que sí hace el aprendizaje cooperativo, porque, entre otras cosas, adopta un liderazgo participativo y favorece la negociación del conflicto (Johnson, 1978). Para que la negociación sea posible y eficaz, las partes tienen que ser capaces de ver el problema desde varias perspectivas y sobre todo desde la perspectiva del oponente, lo que consigue el aprendizaje cooperativo. Por eso son muchos los autores que afirman que el contexto cooperativo es el que mejor previene los conflictos interpersonales y los intergrupales (Sherif, Deutsch, Johnson, Aronson, etc.). Como afirma Deutsch (1974, pp. 1006-1007), «hay algunas razones por las que un proceso cooperativo lleva probablemente a una solución productiva del conflicto: favorece la comunicación abierta y sincera de la información relevante entre los participantes; favorece el reconocimiento de la legitimidad de los intereses de cada parte y la necesidad de buscar una solución que responda a las necesidades de cada parte; e induce una actitud amistosa y confiada que aumenta la sensibilidad ante las similitudes y los intereses comunes y minimiza la importancia de las diferencias». También Sherif propone la cooperación para la solución de los conflictos intergrupales, pero, dada la dificultad de que los grupos en conflicto cooperen, ideó una técnica que superase esta dificultad y la encontró en las «metas supraordinales», que define como metas que son muy atractivas para los miembros de los grupos en conflicto, pero que no pueden ser alcanzadas con los medios de cada grupo por separado,

sino solo cuando los grupos cooperan entre sí. En efecto, Sherif (1953, 1966; Sherif y Sherif, 1953; Sherif et al., 1961) llegó a la conclusión de que la manera más eficaz de gestionar un conflicto intergrupal es la participación de los miembros de los grupos en litigio en actividades que requieran la cooperación de todos ellos para alcanzar metas comunes a ambos grupos y que ninguno de los dos pueda alcanzar sin la ayuda del otro, es decir, metas que exijan *cooperación intergrupal,* pues solo ella puede solucionar los conflictos intergrupales (Touzard, 1981¸ pp. 66-67).

Aplicado esto a los conflictos escolares, tenemos que decir que la mayoría de ellos pueden evitarse si la clase se estructura cooperativamente, pues los contextos competitivos no solo no los solucionan, sino que los enconan aún más (Johnson, 1972, p. 175). El aprendizaje cooperativo reduce los conflictos escolares de dos maneras: directamente, pues enseña a gestionarlos de forma constructiva, a la vez que aumenta el nivel de apoyo social y mejora la autoestima del alumnado; e indirectamente, reduciendo los factores de riesgo que impulsan a niños y adolescentes a emplear la violencia y otras estrategias destructivas en la gestión de los conflictos. Como escriben Johnson y Johnson (2004, p. 50), «los expertos en organizaciones nos recuerdan constantemente que la conducta está en un 85 por ciento determinada por la estructura organizacional, y en un 15 por ciento por el individuo». Por tanto, si queremos reducir los conflictos y la violencia en las escuelas, debemos implementar en ellas estructuras cooperativas. «El desempeño académico pobre, la falta de vínculos con los compañeros y las patologías psicológicas son tres factores de riesgo. Cuanto más pueda reducirlos la escuela, menor será la violencia y los conflictos manejados de modo destructivo. El riesgo es mayor con los alumnos que fracasan académicamente. Los sociólogos han identificado patrones de delincuencia inducida por la escuela, causada por el fracaso escolar. Incapaces de lograr su autoestima de manera positiva, algunos alumnos buscan estatus por medio de una conducta antisocial. Un contexto cooperativo ayuda a aumentar la autoestima [...] Los alumnos aislados de sus compañeros están en un riesgo mayor que los integrados en relaciones solícitas y sostenedoras en la escuela. El apego humano sano por lo general se origina en padres que inculcan confianza, capacidad y una conducta prosocial. Las relaciones con los pares constituyen también una influencia poderosa. Las escuelas promueven relaciones solícitas de largo plazo mediante el aprendizaje cooperativo y la asignación de equipos de maestros que siguen durante varios grados a las mismas cohortes de alumnos. Los niños y adolescentes con alto grado de patología psicológica están en mayor riesgo que los psicológicamente adaptados».

Aprendizaje cooperativo y solución de conflictos

«Dado que el aprendizaje cooperativo promueve la salud psicológica, la autoestima, las habilidades sociales y la flexibilidad ante la adversidad y el estrés, hace menos probable que los alumnos empleen la violencia y otras estrategias destructivas en el manejo de sus conflictos» (Johnson y Johnson, 2004, pp. 49-50). El conocimiento de todo esto puede ayudar en gran medida a resolver los conflictos de todo tipo, y en concreto los escolares. En efecto, hace años que Johnson (1972) ya abogaba por un clima cooperativo en clase como la mejor y más eficaz forma de solucionar los conflictos escolares, pues el hecho de que el ambiente de la clase sea cooperativo o competitivo afecta a las percepciones, la comunicación y las actitudes de los alumnos cuando se enfrentan a situaciones de conflicto, y les será más fácil solucionar los conflictos cuando las percepciones no se tergiversan, cuando la comunicación de la información es franca y honesta, y cada parte está interesada en informar de forma adecuada y en ser informada del mismo modo por la otra parte; y cuando las actitudes entre ellos son de confianza mutua. Todo esto tiene más probabili-

dades de darse en contextos cooperativos que en los competitivos, en los que, por el contrario, se da una actitud de sospecha y hostilidad que hace difícil la solución del conflicto. A nivel de percepción, es frecuente lo que Brofenbrenner (1961) llama la *imagen del espejo,* que es una situación en la que las dos partes en conflicto tienen opiniones mutuas similares, pero diametralmente opuestas. Este concepto lo formuló Brofenbrenner al comprobar, en un viaje por la Unión Soviética en 1960, un hecho curioso e inquietante: la imagen distorsionada que los rusos tenían de Estados Unidos se correspondía exactamente con la que los norteamericanos tenían de Rusia. En contextos conflictivos también suele ser frecuente la *doble norma,* el proceso mediante el cual las virtudes propias llegan a ser vicios del grupo rival, de forma que una misma acción se considera buena en nosotros y mala en el otro. Así, Oskamp (1965) mostró que los estudiantes norteamericanos tendían a percibir favorablemente una acción de EE.UU. dirigida contra la URSS y desfavorablemente si esa misma acción la dirigía la URSS contra EE.UU. Por eso, la solución de los conflictos es mucho más probable en contextos cooperativos que en contextos competitivos. De ahí que «la mayoría de los conflictos que producen efectos negativos en clase pueden evitarse si esta se estructura de tal modo que las relaciones sean predominantemente de cooperación» (Johnson, 1972, p. 175). La cuestión, por tanto, no es cómo huir del conflicto, sino cómo crear las condiciones para resolverlo constructivamente, pues no es necesariamente negativo, como a menudo se cree, sino que puede ser muy positivo para el buen funcionamiento de la escuela y para un mejor desarrollo social, interpersonal y personal del alumnado. Todo depende de cómo sea administrado. Si el conflicto tiene lugar en un contexto escolar cooperativo y si es administrado adecuadamente formando grupos de aprendizaje cooperativo, entonces el conflicto puede ser muy útil, pues les permite a los estudiantes y al profesor aprender las habilidades necesarias para vivir en perfecta convivencia con quienes les rodean, a pesar de las diferencias y de las posibles disensiones. Como dice Johnson (1978, p. 320), «a través del entrenamiento de los estudiantes y del personal escolar en la negociación constructiva de los conflictos, estos pueden ser fuente de crecimiento, de animación, de aprendizaje y de creatividad».

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Es conocida la dramática frecuencia en Estados Unidos de casos de violencia escolar que, entre otras cosas por la utilización de armas de fuego, terminan con muchas víctimas mortales. Pues bien, para entender mejor la importancia del aprendizaje cooperativo a la hora de prevenir la violencia en las escuelas comenzaré con un caso real que hace unos años impactó las mentes y los corazones de millones de personas en todo el mundo: la masacre de Columbine.

La masacre de Columbine

Todos quedamos horrorizados cuando vimos por televisión las imágenes de tal masacre, que tuvo lugar el 20 de abril de 1999 en el Instituto de Enseñanza Media de Littleton, Colorado (Estados Unidos)[1]. Dos de sus alumnos, Eric Harris y

[1] Casi veinte años después, el 14 de febrero de 2018, ha tenido lugar en Florida otro caso similar. Un muchacho de 19 años, Nicolás Cruz, armado con un rifle AR-15, con una máscara antigás y con granadas de humo, entró en su antigua escuela, la Stoneman Douglas High, en Parkland (Florida), encendió la alarma de incendio para que el personal saliera a los pasillos y comenzó a disparar. El balance fue trágico: 17 personas muertas (14 alumnos/as y 3 profesores) y otras 15 heridas. Cruz, adoptado de niño, había sido expulsado del colegio el año anterior a la matanza, casi a la vez que moría su madre (su padre había fallecido años antes). Resulta curioso que, al igual que a Eric Harris, también a Nicolás Cruz, le tacharan unánimemente los medios de comunicación de «raro y solitario». Aunque en el aula era callado y respetuo-

Dylan Klebold, de 17 y 15 años respectivamente, entraron en el Instituto, armados hasta los dientes, y dispararon contra alumnos y profesores. Luego se suicidaron. El balance fue trágico: 15 muertos (12 alumnos, 1 profesora y ellos mismos) y 24 heridos[2]. Como subraya Aronson (2000), la respuesta de la sociedad y las autoridades a la masacre no fue la correcta: no previno episodios similares y empeoró más aún las cosas. Porque las soluciones a ese tipo de catástrofes no deben ser el castigo ni la mera vigilancia —con ser esta una medida imprescindible—, sino que deben ser psicosociales, porque psicosociales son sus causas. Estos hechos deben relacionarse, como propone Aronson (2000, p. X), con cuestiones como las siguientes: por qué nos sentimos atraídos unos por otros, por qué nos odiamos, por qué sentimos empatía mutua o por qué sentimos respeto hacia los demás, teniendo siempre muy presentes nuestras principales necesidades psicosociales (sobre todo las de pertenencia, identidad positiva, autoestima y reconocimiento), que están en el origen de muchas de las conductas desviadas y asociales, sobre todo en los adolescentes. Es por ahí por donde deben ir los intentos de solución de tales problemas. Por eso, no debemos contentarnos con una explicación meramente psicológica, por reduccionista: no debemos buscar la causa de tal catástrofe, así como de otros hechos análogos, dentro del agresor. Por el contrario, debemos ir más allá y preguntarnos —en este caso— por la responsabilidad que tuvo la televisión y su continua emisión de escenas violentas, por el funcionamiento de las propias escuelas, por la familia de los agresores o por el tipo de valores que fomenta nuestra sociedad. Cuando ocurre una tragedia como esa lo primero que tenemos que hacer es intentar conocer el porqué, pues ello nos permitirá buscar las soluciones adecuadas. Como señala Aronson, al igual que cuando se produce un accidente aéreo, que lo primero que se hace es analizar la caja negra para buscar las causas y así poder prevenir futuros accidentes, también aquí debemos analizar la «caja negra psicosocial». El problema que subyace a esta masacre es demasiado complejo como para poder solucionarlo con medidas simples. Ciertamente Eric Harris era considerado un tipo extraño y tímido. Pero no era ni extraño ni tímido el año anterior, cuando vivía en Plattburgh (Nueva York), antes de trasladarse a Littleton. Por el contrario, allí era un muchacho normal, incluso popular, jugaba a baloncesto y estaba bien integrado en su grupo. ¿Tenía Eric una personalidad diferente cuando vivía en Plattburgh que cuando vivía en Littleton? Evidentemente no: era la misma persona en ambos casos, pero mientras que el Eric de Plattburgh disfrutaba de una situación social emocionalmente satisfactoria, con sus necesidades psicosociales satisfechas, en cambio el Eric de Littleton se encontraba en una situación psicosocial diferente, con dificultades para ser aceptado por sus nuevos compañeros y con problemas de integración, lo que no justifica su conducta, pero sí ayuda a entenderla. Suele ser frecuente que cuando un adolescente se traslada de ciudad tenga dificultades de adaptación, sobre todo porque el clima social de la mayoría de las escuelas no es muy acogedor.

¿Se podía haber previsto con tiempo la conducta violenta de Eric y Dylan? Al parecer no, pues de sus conductas públicas cotidianas no po-

so, en la vida social de la escuela era visto como un muchacho marginado que presumía de tener armas. Casi siempre es la misma historia psicosocial: solo, aislado, rechazado. Casos similares se repiten sistemáticamente en EE.UU. Según registros del FBI, desde la masacre de Columbine hasta 2016 se han producido medio centenar de atentados con armas de fuego en escuelas, con 141 muertos. Ello no es cosa de enfermedad mental, como sostiene Donald Trump, sino que es algo más social, más psicosocial y, en todo caso, más complejo.

[2] De entre la mucha literatura existente sobre este tema, yo aconsejaría leer dos libros: uno publicado a poco de ocurrir los hechos por el psicólogo social Elliott Aronson (2000), libro que puede considerarse de aprendizaje cooperativo y que he utilizado para elaborar este capítulo, y el que hace poco publicó la madre del menor de los dos perpetradores, Sue Klebold (2016). También hay dos interesantes películas sobre este caso: *Bowling for Columbine,* de Michael Moore (2002) y *Elephant,* de Gus Van Sant (2002).

día deducirse que eran peligrosos: los dos iban bien en la escuela, hacían sus deberes y preparaban sus exámenes. No eran muy populares entre sus compañeros, pero tenían algunos amigos. Académicamente, los dos estaban por encima de la media, aunque tenían algunos problemas, como todos los adolescentes. Pero no se llevaban bien con sus compañeros, que los consideraban unos *outsiders,* unos intrusos no pertenecientes al grupo. Disfrutaban con vídeos de juegos violentos, e incluso recientemente habían tenido algún problema con la ley, tras haberse introducido en un coche y haber robado de él material electrónico. Incluso uno de ellos, Eric, estaba en tratamiento psiquiátrico en el momento del crimen y estaba tomando medicamentos antidepresivos. Pero eso no era suficiente para considerarlos potenciales criminales: miles y miles de adolescentes están en una situación similar[3] y nunca se embarcan en conductas criminales. De hecho, al propio psiquiatra de Eric, que se supone que le conocía bien y que era un experto en conducta humana desviada, le dejó estupefacto la noticia de la masacre, porque no consideraba a Eric capaz de hacer una cosa así. Además, las familias de ambos muchachos no presagiaban nada malo: eran familias estables, con padre y madre, de clase media, acomodadas y sin problemas especiales de ningún tipo; se trataba incluso de familias casi modélicas. Al menos en apariencia, no había nada que pudiera predecir la tragedia. Y, sin embargo, durante los meses previos a la masacre Eric y Dylan estuvieron acumulando en sus habitaciones armas y material para fabricar bombas. Más aún, si alguien hubiera tenido acceso al diario privado de Eric Harris, hubiera tenido motivos sobrados para la preocupación. Por ejemplo, en él detallaba su plan para destruir la escuela. Claro que había señales que podían haber dado la voz de alarma, pero sus conductas cotidianas no señalaban nada. ¿Por qué estos dos muchachos normales fueron capaces de llevar a cabo una matanza como la que realizaron? Espero que este capítulo ayude a dar una respuesta.

Cómo prevenir la violencia escolar

Lo primero que se observa si analizamos los crímenes habidos en las escuelas de EE.UU. es que en todos ellos se utilizaron pistolas, lo que no es extraño en un país en el que es tan fácil comprar armas, donde muchos ciudadanos las tienen y donde los medios de comunicación, en especial la televisión y los videojuegos, enseñan a niños y adolescentes a utilizarlas. No cabe duda de que la presencia de armas incrementa la posibilidad de que alguien las utilice[4] y aunque las pistolas no son la causa de que algunos jóvenes realicen ataques contra las escuelas, sí son las responsables de que tales ataques terminen en dramáticas tragedias. Por tanto, es evidente que restringir la posesión de armas sería una medida muy eficaz para reducir las consecuencias de esas masacres. Pero, dado que eso no es fácil de conseguir, principalmente por la oposición de la poderosa Asociación Nacional del Rifle, y dado que no sería una solución completa, habrá que buscar otra más viable y más eficaz. Y con toda seguridad, la más eficaz es la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas (Aronson, 2000).

Otra medida que podría tomarse para prevenir tragedias como esta —medidas que sí tomaron

[3] Garbarino (1999) muestra que mientras a la mayoría de los niños frágiles les va bien en la primera infancia, alrededor del 50 por 100 de ellos tienen importantes dificultades una vez que entran en la adolescencia.

[4] Aronson (2000, p. 47) lo explica comparando Seattle (Washington) y Vancouver (Canadá), dos ciudades próximas entre sí, con similares climas, tamaño y economía y con tasas de conductas violentas también similares, pero con una diferencia crucial: esas conductas agresivas y violentas son mucho más letales en Seattle, con unos índices de asesinatos que doblan con creces los de Vancouver. La razón de ello es muy sencilla: en Vancouver existen medidas que restringen mucho la posesión de armas; en Seattle, no. El Reino Unido, con leyes que restringen la posesión de armas, tiene una población cuatro veces menor que Estados Unidos, pero un número de asesinatos dieciséis veces menor.

las autoridades estadounidenses— consiste en colocar en la puerta de las escuelas guardias de seguridad y detectores de metales, pero ello plantea dificultades y tiene algunas consecuencias negativas, pues sería reconocer que «nuestros adolescentes son tan peligrosos y están tan fuera de control que necesitamos aplicar medidas extremas para protegerles de sus propios compañeros» (Aronson, 2000, p. 56). La mera colocación de un detector de armas funcionaría como una etiqueta que diría: «Esta es una escuela peligrosa», lo que tendría consecuencias negativas. Además, esas medidas, aunque útiles, no son muy eficaces, pues el que quisiera matar a sus compañeros podría disparar desde fuera de la escuela o esperarles a la salida. En cuanto a la televisión y los videojuegos, no son la causa de la violencia escolar, pero contribuyen a ella, sobre todo en el caso de muchachos frustrados, irritados o ya proclives a usar la violencia. Así, investigaciones recientes muestran que los chicos que pasan mucho tiempo con videojuegos violentos muestran un mayor nivel de violencia (Anderson y Dill, 2000; Bringas, Ovejero et al., 2008).

Todas esas medidas son de cierta utilidad, pero, además de tener efectos secundarios negativos, no van al fondo del problema. Aronson (2000) cita un estudio del FBI sobre las masacres escolares en Estados Unidos que sugiere que muchas escuelas están reaccionando exageradamente a tales matanzas, o bien intentando detectar a chicos perturbados o bien castigando a los estudiantes por infracciones menores con políticas de tolerancia cero, e ignorando que la mayoría de los estudiantes que disparan contra sus compañeros no están desajustados. La mayoría de ellos van bien académicamente y no han sido identificados como estudiantes problemáticos.

En síntesis, como en tantos otros ámbitos, también aquí puede parecer útil buscar las causas de la violencia escolar en los rasgos patológicos de los individuos, pero eso no va a la raíz del problema. El verdadero problema consiste en la existencia de una atmósfera social en las escuelas que facilita el que muchos estudiantes sean ignorados y rechazados. Por consiguiente, la solución auténticamente eficaz consiste en ser capaces de crear una atmósfera escolar que fomente el respeto, la amistad y el apoyo mutuo entre *todos* los estudiantes, haciendo posible una *integración escolar adecuada* de todo el alumnado, sea cual sea su origen cultural, étnico y social, y sean cuales sean sus capacidades y sus características personales. Más en concreto, si queremos prevenir con eficacia la violencia escolar debemos utilizar estrategias que vayan a la raíz del problema, y que, ante todo, mejoren el clima escolar. Además, esas estrategias deberían servir para que todos los alumnos tuvieran satisfechas sus necesidades psicosociales y que, por tanto, consiguieran reducir en las aulas el ostracismo, la exclusión y el rechazo social. Todo ello crearía un clima social que haría de las escuelas lugares más agradables, más estimulantes y más humanos para todos los estudiantes. De hecho, después de haber estudiado las escuelas de Estados Unidos durante cuarenta años, Aronson constató que la mayoría de ellas tienen una atmósfera competitiva y excluyente, justamente lo que más favorece las peleas y la violencia. Lo que hay que hacer, pues, es mejorar la integración de todo el alumnado, cosa que se consigue creando un clima escolar no competitivo ni excluyente, sino cooperativo y tolerante, donde todo el alumnado pueda sentirse a gusto y aprenda a respetarse y apreciarse mutuamente.

Necesitamos unas escuelas realmente inclusivas, para lo que no hay nada mejor que utilizar, si es posible de una forma sistemática, el aprendizaje cooperativo. Necesitamos unas escuelas que consigan que se lleven bien incluso alumnos que, al entrar en ellas, tenían prejuicios mutuos. En definitiva, lo que hay que conseguir es un clima escolar en el que *no haya perdedores*. Y el mejor procedimiento para conseguirlo es estructurar la experiencia escolar de manera que promueva la cooperación más que la competición, de manera que los estudiantes estén motivados a escucharse con respeto y a apreciarse y a agradarse mutua-

mente, y que esto se consiga a la vez que aprenden historia, geografía, biología y las demás materias escolares (Aronson, 2000). Estamos hablando, evidentemente, del aprendizaje cooperativo. Si cambiamos la situación, cambiamos la conducta (Ovejero, 2015). Mientras creamos que las malas acciones solo las pueden cometer las malas personas, seguiremos sin analizar los elementos de la situación que puedan ser relevantes para explicar ese tipo de acciones. Y la medida más eficaz para prevenir la violencia escolar, incluyendo las conductas de acoso, es construir situaciones escolares que hagan difícil la existencia de ostracismo, pues el hecho de ser excluido y/o rechazado por los demás es una de las cosas más dolorosas y que más ansiedad, estrés, depresión y violencia producen (Leary, 2001, 2005; Leary et al., 2003; Williams, 2007, 2009; Zadro et al., 2005). El ostracismo puede llevar incluso a la violencia más extrema: Enric Harris no atacó a alumnos y profesores de su propio instituto porque odiara el instituto, sino, más bien, porque lo amaba, y no soportaba no ser aceptado y amado por él.

Para muchos estudiantes, la escuela y el instituto son lugares donde aprenden que en el mundo existen ganadores y perdedores y que a ellos les ha tocado perder, puesto que en el aula y en el patio de recreo son sistemáticamente ignorados, rechazados, excluidos y a veces hasta acosados, agredidos y humillados. Esta constatación aumenta aún más su ansiedad y su depresión y reduce su felicidad y su autoestima. No es raro, pues, que haya muchos adolescentes que se sientan infelices y deprimidos y hasta con deseos e intentos de suicidio. No es cierto, en contra de lo que se cree, que ello es inevitable porque es propio de la adolescencia. Sí es evitable, y se evita con unas escuelas que fomenten la aceptación y la inclusión en lugar del rechazo y la exclusión, y con unos alumnos con las habilidades sociales necesarias para llevarse bien con los demás y para gestionar constructivamente los conflictos. Al fin y al cabo, como dice Díaz-Aguado (2003, p. 172), los estudios longitudinales existentes sobre violencia concluyen que los adultos violentos ya a los ocho años eran rechazados por sus compañeros de clase, se llevaban mal con sus profesores, manifestaban hostilidad hacia diversas figuras de autoridad, tenían una baja autoestima y dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas escolares, así como una escasa identificación con la escuela. Por eso el aprendizaje cooperativo constituye un instrumento eficaz para prevenir la violencia, porque, entre otras cosas, reduce enormemente las probabilidades de que los alumnos y alumnas sean excluidos y/o rechazados, habiendo numerosas pruebas de que consigue crear un clima favorable y positivo que fomenta la empatía, las conductas prosociales y reduce las violentas (Choi, Johnson y Johnson, 2011a, 2011b).

4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Si el aprendizaje cooperativo es un instrumento eficaz para prevenir la violencia, lo es también para prevenir el acoso escolar, tanto el tradicional como el electrónico. Más aún, si, como vimos en el capítulo anterior, el aprendizaje cooperativo mejora las relaciones interpersonales de los alumnos, e incluso las intergrupales, si mejora su autoestima, si incrementa la empatía y la atracción interpersonal entre ellos, si fortalece la cohesión grupal, etc., no es raro que también sea muy eficaz a la hora de reducir las tasas de acoso escolar. Y lo hace, en primer lugar, de una forma directa, pues la mejora de tales variables debilita los factores responsables del acoso: la violencia y el acoso se producen más en los grupos menos cohesionados, cuando se dan unas relaciones interpersonales malas y cuando hay más niños aislados y rechazados. Y, en segundo lugar, de forma indirecta, pues son los alumnos que peor satisfechas tienen sus necesidades psicosociales los que tienen más

probabilidades de acosar a sus compañeros, y tales necesidades son mucho mejor satisfechas en las aulas cooperativas que en las tradicionales. De hecho, León, Gozalo y Polo (2012), utilizando el método de «rompecabezas», encontraron que el aprendizaje cooperativo conseguía reducir las conductas de acoso, sobre todo en cuanto a agresiones físicas, agresiones verbales y, en especial, conductas de exclusión social. Posteriormente, León, Gozalo y Mendo (2016) analizaron en cuál de los tres perfiles del acoso (acosador, víctima u observadores) influye más la intervención cooperativa, llegando a la conclusión de que conviene intervenir más sobre los observadores, pues el acoso escolar es un fenómeno grupal, donde los colaboradores y los indiferentes desempeñan un papel tan importante o más que el desempeñado por el acosador.

Como estamos viendo y como subrayan Polo, Mendo, Fajardo y León (2017), el aprendizaje cooperativo tiene muchos efectos positivos para el alumnado, como son el incremento del apoyo social, el aumento de la atracción interpersonal, la intensificación de los sentimientos de autoeficacia, la mejora de las relaciones interpersonales, de las actitudes positivas hacia los demás y de la convivencia escolar (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1990b; Pedreira y González-Fontao, 2014), por lo que es uno de los métodos más eficaces para intervenir contra el acoso escolar y para prevenirlo (Antolín, Martín-Pérez y Barba, 2012; León, Gozalo y Polo, 2012; León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016; Olweus, 1993; Polo del Río, Mendo Lázaro, Fajardo Bullón y León del Barco, 2017; Ramírez-Pavelic, 2013), tanto a nivel del acosador, como del acosado, de los colaboradores y de los observadores, tal vez sobre todo a este último nivel. Como escribe Bandura (1999b, p. 36), «los niños con un alto sentido de eficacia para regular su propio aprendizaje y para dominar las destrezas académicas se comportan de forma más prosocial, son más populares y experimentan menos rechazo de sus compañeros que los niños que creen carecer de estas formas de eficacia académica. Además, un bajo sentido de la eficacia cognitiva se asocia con la agresión física y verbal y con la inmediata desvinculación de las auto-sanciones morales». Esto es particularmente útil en nuestros días, en que la ideología neoliberal lleva a los estudiantes a no preocuparse por los demás, sino solo por lo suyo, lo que, a mi juicio, incrementará las tasas de acoso escolar y laboral en los próximos años y hará más penosos sus efectos. Por eso es más necesario el aprendizaje cooperativo hoy día, pues constituye un auténtico torpedo a la línea de flotación del neoliberalismo, o sea, al conjunto ideológico formado por un fuerte egoísmo, un profundo individualismo y una feroz competición, que, juntos, constituyen la causa del incremento del acoso, tanto en la escuela como en el lugar del trabajo y de que los acosados se vean solos, desamparados y sin ayuda de nadie. En cambio, el aprendizaje cooperativo constituye el instrumento ideal para crear unas relaciones de alta calidad entre compañeros, además de que aumenta la capacidad para ponerse en la perspectiva emocional de los otros (Moriña, 2011), a la vez que, como ya he dicho, aumenta la empatía, lo que hace a los estudiantes más sensibles a las necesidades y demandas de sus compañeros, incrementando la probabilidad de que quienes observan situaciones de acoso, tanto escolar como laboral, dejen su indiferencia y ayuden a la víctima, lo que no solo haría descender las tasas de acoso, sino que, con toda seguridad, aminoraría sus efectos negativos y el sufrimiento de los acosados.

El grupo como factor explicativo de la violencia escolar

Pero la explicación de por qué es tan eficaz el aprendizaje cooperativo en este campo está sobre todo en el grupo, pues el acoso, también el laboral pero mucho más el escolar, es un fenómeno esencialmente grupal (Salmivalli, 2013). El acoso escolar está muy relacionado con la no satisfacción de la necesidad de pertenencia y también con la dinámica interna del grupo escolar: exclusión

social, tipo de liderazgo, etc. La de pertenencia es la principal necesidad del ser humano, y una de las claves para entender la conducta humana, incluyendo la violenta. Más aún, como escriben Baumeister y Leary (1995, p. 508), «muchas de las más fuertes emociones que experimentan las personas, tanto positivas como negativas, están relacionadas con la pertenencia. La evidencia sugiere una conclusión general según la cual ser aceptado, incluido o bienvenido, lleva a diferentes emociones positivas (por ejemplo, felicidad, alborozo, alegría y tranquilidad), mientras que ser rechazado, excluido o ignorado lleva a potentes sentimientos negativos (por ejemplo, ansiedad, depresión, congoja, envidia y soledad). La casi universalidad del dolor asociado al divorcio y al hecho de enviudar es consistente con la hipótesis de pertenencia; de hecho, no existe en la literatura evidencia firme que indique casos en que los vínculos sociales pueden ser rotos sin dolor o pena [...] Parece completamente segura la conclusión de que reacciones emocionales tanto positivas como negativas están profundamente relacionadas con la pertenencia. La existencia de un vínculo interpersonal cambia la forma en que respondemos emocionalmente a las acciones y actuaciones de un compañero de relación y de hecho intensifica muchas reacciones emocionales». Se sabe que no tener satisfecha esa necesidad tiene efectos indeseables, como problemas de salud, reducción de la felicidad, problemas de adaptación o conductas violentas. Se sabe también que quienes no tienen suficiente apoyo social experimentan un mayor estrés que quienes sí lo tienen, siendo suficiente la pertenencia a una red de apoyo social para reducir el estrés (Cohen y Wills, 1985). La privación de pertenencia es estresante en sí misma, pues «el bienestar general y la felicidad en la vida dependen de tener algunas relaciones sociales estrechas» (Baumeister y Leary, 1995, p. 510). No es raro, por tanto, que el aprendizaje cooperativo sea muy eficaz tanto para prevenir el acoso escolar como para paliar sus efectos negativos, una vez que se ha producido.

Aprendizaje cooperativo, conducta de ayuda y acoso escolar

La violencia escolar en general y el *bullying* en particular son mejor entendidos si tenemos en cuenta una serie de factores grupales que se incluyen en el aprendizaje cooperativo. Pero entenderemos mejor la relación entre este método y el acoso si tenemos en cuenta que una de las razones por las que el aprendizaje cooperativo es eficaz estriba en los efectos de ayudar o hacer un favor a otra persona, lo que es fundamental en la psicología humana. Por un lado, como predicen las teorías del intercambio, siempre que hacemos un regalo o un favor a alguien o le ayudamos, surge en él un sentimiento de obligación que solo se reduce devolviéndonos el regalo, el favor o la ayuda, pero también nuestra mutua atracción interpersonal aumentará. Obviamente, le caeremos mejor a esa persona (es lógico que gustemos a las personas a las que ayudamos), pero también nos gustará más ella a nosotros, como consecuencia de la tendencia que tenemos los seres humanos a la autojustificación: siempre que nos implicamos en un curso de acción, intentaremos justificarla, sea negativa o sea positiva, como es el hecho de ayudar a otra persona. Y ello es muy aplicable también al *bullying*. Así, si el acosador causa daño y sufrimiento a otra persona, se sentirá mal por ello, malestar que tenderá a reducir, o incluso eliminar, intentando justificar su acción, por ejemplo convenciéndose de que la víctima era merecedora del daño que recibió. Pero lo más grave es que tal autojustificación no solo nos hace sentirnos mejor, sino que aumenta la probabilidad de que le hagamos más daño en el futuro[5]. Una vez que nos hemos convencido de que nuestra víctima es una mala persona que se merecía lo que le hemos hecho, será más fácil seguir haciéndole

[5] Es decir, que la propia conducta de acoso le predispone al acosador más aún en contra de su víctima, lo que incrementará la probabilidad de que no solo no cese en su acoso, sino de que se incremente tanto en frecuencia como en intensidad.

daño una y otra vez. Estamos ante una «escalada de la agresión», un ejemplo concreto de la escalada irracional del compromiso (véase Ovejero, 2004b). Pero lo mismo puede decirse a la inversa: cuando ayudamos a alguien, necesitamos justificar nuestra conducta convenciéndonos de que se lo merecía, por lo que será más probable que sigamos ayudándole en el futuro, lo que es más probable en las aulas cooperativas que en las tradicionales, en las que, por el contrario, al centrarse en la competición, es más probable que ocurra justamente lo contrario: que no se ayuden unos estudiantes a otros, que exista un clima escolar tóxico y que, como consecuencia de todo ello, sea mucho más probable el acoso escolar, tanto el tradicional como el electrónico.

5. CONCLUSIÓN

Como repetidamente he afirmado en este capítulo, los conflictos son inevitables en todo grupo humano, también en los grupos escolares, hagan lo que hagan profesores y alumnos. Por tanto, la cuestión central no es cómo evitarlos, sino cómo gestionarlos. Además, los conflictos poseen un gran potencial para producir tanto consecuencias destructivas como consecuencias constructivas: todo depende de cómo se gestionen. Por eso, una de las obligaciones del profesorado es la de aprovecharlos y capitalizar sus efectos constructivos. Para ello se requieren ciertas habilidades sociales, como hemos visto, pero también se necesita un contexto de aprendizaje que fomente un buen clima escolar, que permita una alta cohesión grupal y unas buenas relaciones entre los alumnos y que satisfaga plenamente la necesidad de pertenencia de todo el alumnado. Y ese contexto lo da el aprendizaje cooperativo. Como dicen Baumeister y Leary (1995, p. 511), «la privación de unas adecuadas y estables relaciones va unido a muchas consecuencias patológicas». Pues bien, es el aprendizaje cooperativo el contexto escolar que mejor consigue que todos los alumnos tengan bien satisfecha su necesidad de pertenencia. Pero, aunque existe en los seres humanos una tendencia a ayudar a los demás y a cooperar con ellos, en ciertas circunstancias prevalecen los intereses individuales y se tiende a no ayudar ni a cooperar, lo que se reduce mucho o incluso se elimina cuando se tiene satisfecha la necesidad de pertenencia. De hecho, se ha observado que, contrariamente al «efecto espectador» (Darley y Latane, 1968; Latane y Nida, 1981), los grupos cohesionados más grandes producen más ayuda que los más pequeños (Rutkowski, Gruder y Romer, 1983). La holgazanería social, que es otro fenómeno por el que las personas anteponen sus intereses personales a sus intereses de ayuda (Latane, Williams y Harkins, 1979), se ve reducida por el mero hecho de ser miembro de un grupo. La mera pertenencia a un grupo incrementa la cooperación y la conducta de ayuda. Pero si esos grupos son grupos cooperativos, entonces mucho más.

En suma, uno de los más graves problemas de nuestra época es la reducción paulatina de las relaciones interpersonales y del capital social, siendo sus consecuencias las esperadas: aumento de las neurosis, de la soledad, de la ansiedad, de las depresiones y de la violencia. De hecho, la falta de amigos, la ausencia de relaciones interpersonales y la exclusión que ello produce está en el origen de las conductas de violencia escolar. Ahora bien, ¿qué puede hacer la escuela?, ¿cómo puede contribuir a que mejoren los niveles de sociabilidad y de popularidad de los estudiantes? Si queremos crear un clima que fomente y mantenga sentimientos de amistad entre personas diferentes o diversas, debemos encontrar alguna vía que sea capaz de construir estas experiencias Por eso es esencial implementar en la escuela métodos de enseñanza/aprendizaje que sean capaces de crear una atmósfera escolar que no permita a nadie odiar, sino que, por el contrario, fomente el respeto mutuo y la empatía de unos hacia otros, siendo, además, la mejor forma de construir una escuela realmente inclusiva y una sociedad más democrática.

7 Aprendizaje cooperativo e integración escolar: la escuela inclusiva

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales errores de la escuela tradicional ha sido diseñar el aula para una clase homogénea, cuando resulta que es siempre, y necesariamente, heterogénea. Y más aún hoy día. Nuestra sociedad es cada vez más plural y más heterogénea, y también la escuela, como reflejo de la sociedad en la que se inserta. Ello es positivo (mayor riqueza cultural, etc.), pero también encierra algunos riesgos (autoritarismo, xenofobia, racismo). Una manera eficaz de maximizar lo positivo y de hacer frente a los riesgos es implementar una *educación intercultural* (Aguado y Mata, 2017; Díaz-Aguado, 2003). Pero ello exige que la escuela se adapte a esa diversidad y heterogeneidad: es la escuela la que tiene que adaptarse a la heterogeneidad del alumnado y no obligar a los alumnos a que se adapten a una escuela uniformadora. A la vez, a medida que las sociedades occidentales se van haciendo más complejas y más plurales, más debemos hacer algo para cohesionarlas y para que sean capaces de integrar a todos sus miembros. España es un caso muy particular, pues si durante siglos ha sido una sociedad monocultural, en las últimas décadas ha vuelto a ser una sociedad plural, multiétnica y multicultural, pero dentro de una cultura acostumbrada a ser monolítica, lo que tiene un riesgo, que es el incremento de los prejuicios, el racismo y la xenofobia, a la vez que plantea un gran reto: dejar atrás nuestra historia monolítica y convertirnos en una sociedad plural bien cohesionada. Y desde la escuela se puede hacer mucho en esta dirección, sobre todo a través de la implementación del aprendizaje cooperativo. Ahora bien, para que una sociedad esté bien integrada no solo es necesario que no se excluya a personas de otras culturas y de diferentes orígenes étnicos, sino que *no se excluya a nadie por ningún motivo*. Por diferentes que seamos, debemos aprender a convivir y a respetarnos unos a otros. La escuela sigue siendo una importante instancia de socialización y en este aspecto es más valiosa incluso que la familia, pues en esta prima la homogeneidad, mientras que en la escuela prima la heterogeneidad, y es en la heterogeneidad donde debemos aprender a convivir y a respetarnos unos a otros. Pues bien, el aprendizaje cooperativo ha mostrado una gran eficacia en este campo.

Más en concreto, a lo largo de las últimas décadas ha habido en España tres cambios cruciales que han producido una transformación importante en la sociedad y que exigen cambiar la escuela tradicional: unos usos democráticos que no había antes de morir el dictador, una sociedad cada vez más multicultural, y una hegemonía neoliberal que está influyendo mucho en nuestra forma de ser y de comportarnos. Todo ello exige una escuela más democrática y participativa, para lo que tiene que ser capaz de enseñar al alumnado una serie de competencias interpersonales como dialogar, escuchar a los otros, trabajar en equipo, cooperar, gestionar constructivamente los conflic-

tos y pensar críticamente. Pero ello se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional. Además, «la heterogeneidad es algo inherente a la naturaleza humana. Pretender combatirla, anularla e incluso reducirla es inútil. Es más útil buscar la forma de gestionar la heterogeneidad, en lugar de pretender una homogeneidad imposible» (Pujolàs, 2009, p. 16). La heterogeneidad es un asunto complejo que exige un tratamiento también complejo. En una sociedad plural, multicultural y democrática, el reto de la escuela tiene que ser crear aulas cada vez más inclusivas donde aprendan, juntos y en buena armonía, niños y niñas diferentes entre sí, para lo que hay que estructurar la clase de tal modo que ello sea posible. Nuevamente tengo que decir que eso se consigue con el aprendizaje cooperativo, pues con él todos los alumnos desempeñan un papel importante en la actividad del grupo y un estatus de igualdad. «Para enseñar a vivir en un mundo heterogéneo es preciso utilizar la propia heterogeneidad que existe en el aula de clase, de forma que los alumnos aprendan a afrontar los conflictos que implica y puedan experimentarla como algo positivo, como un motor de progreso y desarrollo. La innovación educativa que ha demostrado ser más eficaz para lograrlo es el aprendizaje cooperativo» (Díaz-Aguado, 2003, pp. 29-30), un método de gran utilidad en aulas heterogéneas e imprescindible en la educación inclusiva.

2. EL CONCEPTO (IDEOLÓGICO) DE RAZA

Nuevamente estamos ante la vuelta del determinismo genético, que pretende culpabilizar a los pobres de su pobreza y a los parados de su desempleo, y dejar claro que cada uno está en su sitio, eximiendo de toda responsabilidad a las políticas neoliberales y a todos aquellos que tienen —o tenemos— alguna responsabilidad en el asunto. Y por eso se está volviendo a utilizar el concepto de raza como algo genéticamente determinado. Más en concreto, cuando los estadounidenses hablan de relaciones intergrupales, suelen referirse a las raciales, que son las que a ellos les preocupan. En Europa, en cambio, el «problema interracial» nunca ha sido importante, pero cada vez están siendo más numerosos los grupos raciales, por lo que me parece conveniente hacer algunas consideraciones sobre el concepto de «raza». Se trata de un término del que se abusa, llegando incluso a hablar de la «raza francesa», la «raza inglesa», etc. El origen de este concepto está en el colonialismo europeo del siglo XVIII: fue un instrumento de legitimación ideológica de la dominación europea en otros continentes. Para justificar esa dominación, y basándose en la noción de *raza,* Europa hizo una clasificación de los grupos humanos, siendo frecuentes las descripciones despectivas de los pueblos nativos, a los que calificaba de «primitivos» e incluso de «salvajes» y los consideraba inferiores. Esas clasificaciones, particularmente la de Linneo y la de Blumenbach, sirvieron después para acuñar el nombre de las diferentes razas. Mientras tanto, en EE.UU. Thomas Jefferson, en su libro *Notes on the State of Virginia* (Jefferson, 1785/1955) y a pesar de que defendía la abolición de la esclavitud, sugirió por primera vez la inferioridad «natural» del negro con la intención de justificar la esclavitud (Smedley, 1999a, 1999b). Todo ello se hizo de una forma muy acientífica, como correspondía a la época y al grado de desarrollo de la ciencia por aquel entonces, pero después, hasta bien entrado el siglo XX, la ciencia no hizo sino dar una aparente autenticidad a aquellas ideas, para lo que midieron cabezas, pesaron cerebros y pasaron test de CI, todo ello con el fin de documentar la desigualdad racial (Fish, 2001; Haller, 1971; Marks, 1995; Ovejero, 2003; Smedley, 1999b).

Las razas humanas no existen

La conclusión de los autores que participaron en el número monográfico que en 2005 dedicó a este tema la revista *American Psychologist* fue casi unánime: las razas humanas no existen. Bonham

et al. (2005) dicen que no hay ninguna base genética para hablar de razas y que el concepto de raza es un invento pseudocientífico para justificar las desigualdades sociales. Sternberg et al. (2005) afirman que tal concepto no tiene base científica y añaden que «los intentos por relacionar la inteligencia, la raza y la genética también carece de una adecuada fundamentación científica» (p. 52). Y esa es la conclusión igualmente de Richard Cooper, quien señala que «durante los últimos cuatro siglos la ciencia occidental ha estado obsesionada con la necesidad de justificar los privilegios de los blancos, y al hacer esto ha dado un apoyo crucial a las ideas racistas. Utilizar la retórica de la ciencia para vender las ideas de que las desigualdades deberían ser aceptadas como una inevitabilidad biológica es un insulto a todos aquellos que damos mucho valor a la existencia de una humanidad única y común» (2005, p. 74).

Las ideas racistas fueron desacreditadas tras la derrota militar y política de los nazis, sus máximos defensores. Sin embargo, en los años setenta comenzaron a resurgir. No es por azar que en 1973 se le diera el Premio Nobel de Medicina (compartido con K. von Frisch y N. Tinbergen) a Konrad Lorenz, brillante científico nazi que nunca renegó de sus ideas eugenésicas. Ese proceso de renacimiento de las ideas racistas se vio fortalecido por la sociobiología (Graves, 2004; Olson, 2002) e incluso se han utilizado los estudios del ADN y el genoma humano para documentar la supuesta inferioridad de ciertas razas (Rushton, 1995), y las correlaciones encontradas de variaciones en ADN con diferencias geográficas (Olson, 2002) para decir que ello confirma la existencia de razas humanas biológicas. De hecho, a pesar de que son cada vez más los científicos que abogan por el abandono de la noción de «raza» como variable científica (Helms, Hernigan y Mascher, 2005; Ossorio y Duster, 2005), otros optan por mantenerla. Aunque el concepto de raza es utilizado con frecuencia en psicología, no hay consenso respecto a su significado, llegando algunos a afirmar que la raza es una construcción social que sirve para apoyar y mantener una jerarquía sociopolítica (American Psychological Association, 2003; Helms, 1994). En efecto, desde hace una década son muchos los psicólogos que piden abandonar el concepto de raza, por inoperante y por ser socialmente peligroso. Tengamos presente que la especie humana posee muy poca variación genética, tal vez porque es todavía muy joven como especie, puesto que, en términos evolucionistas, hace relativamente poco que emigró de África y se expandió por el mundo entero (Kittles y Weiss, 2003; Olson, 2002), de manera que compartimos el 99,9 por 100 de los genes, aunque hay un 0,1 por 100 de genes que no compartimos, que no es poco, dado que nuestro genoma contiene unos tres mil millones de bloques de ADN. Pero la mayor parte de esta variación (alrededor del 85 por 100) es intragrupal, existiendo muy poca variación intergrupal (véase una revisión en Ossorio y Duster, 2005).

En cambio, algunos psicólogos siguen aún insistiendo en la idea de que el cociente intelectual (CI) está determinado principalmente por los genes y que unas razas humanas son más inteligentes genéticamente que otras (Colom, 2002; Herrstein y Murray, 1994; Rowe, 2002; Rowe y Cleveland, 1996; Rushton, 1995), algunos de ellos basándose ya en los estudios sobre el genoma humano (Crow, 2002). La prueba de que estas posturas están más motivadas por razones ideológicas que científicas es que no son afectadas por los numerosos datos que apuntan en sentido contrario (Brace, 2003; Graves, 2001, 2004; Marks, 1995; Smedley, 1999b, 2002; Templeton, 2002). Son muchos los historiadores y los sociólogos que reconocen que raza y racismo no son sino «una mera aversión al otro» (Frederickson, 2002, p. 5). Se trata de un término que se utiliza para señalar a aquellos grupos étnicos que consideramos inferiores a nosotros y que, no deseando su integración, les exigimos que se mantengan aparte (Steinberg, 1989), lo que se ha visto en muchos psicómetras del CI, quienes argumentaban la existencia de razas en base a razones genéticas y que la inteligencia estaba deter-

minada genéticamente, cuando de genes se sabía muy poco y menos aún ellos. Pero a medida que avanza la genética, resulta difícil seguir manteniendo que existen las razas cuando compartimos el 99,9 por 100 de los genes (Littlefild et al., 1982). Claro que existen algunas pequeñas diferencias genéticas entre distintos grupos étnicos (en el color de la piel, en la forma de la nariz, etc.), pero eso no es suficiente para hablar de razas. De ahí la importancia de explorar los orígenes del concepto de raza, examinar su evolución y analizar el significado que tiene en aquellas culturas en las que tiene importancia ese concepto (Smedley, 1999a, 1999b, 2002; Smedley y Smedley, 2005). En consecuencia, la raza no es sino una ideología o visión del mundo (Smedley y Smedley, 2005, p. 19). El concepto de raza —y el de racismo— tiene a menudo dramáticas consecuencias, como saben muy bien los judíos, los palestinos, los negros norteamericanos o surafricanos, o los tutsis. Así, los conflictos entre los tutsis y los hutus fueron generados por las políticas de los colonos europeos, quienes les impusieron unas identidades raciales que satisfacían sus propios intereses (Smedley, 1999a; Graves, 2004). De hecho, una de las ideas que más daño ha hecho a la humanidad ha sido la de dividirla en diferentes grupos, llamados razas, con características inmodificables e innatas, y, lo que es peor aún, subordinando unos a otros. Las razas no existen como concepto biológico, pero sí existen como concepto psicosocial, y, como tal, tienen efectos muy negativos sobre los individuos y sobre la sociedad en su conjunto (Wang y Sue, 2005).

Por consiguiente, más que de razas conviene hablar de *etnias,* que «no poseen una conexión intrínseca con las variaciones biológicas humanas o razas» (Smedley y Smedley, 2005, p. 17). La etnicidad tiene que ver con rasgos y dimensiones culturales (lenguaje, religión, origen geográfico, tradiciones, valores, creencias, etc.) y no con rasgos biológicos y/o genéticos. Los grupos étnicos no son cerrados, no tienen fronteras fijas, sino que, por el contrario, son abiertos, flexibles y sujetos a cambio, pues los rasgos culturales se pueden aprender y se pueden enseñar. Sin embargo, dado que los humanos necesitamos tener una autodefinición positiva y como nuestra identidad personal la extraemos en gran medida de nuestra identidad social, no es de extrañar que esté tan extendido el etnocentrismo, es decir, la creencia en la superioridad de la propia cultura y del propio estilo de vida. Pero ello no significa que sea inevitable. No es raro que en momentos de grandes conflictos (guerras o profundas crisis económicas), los grupos étnicos se demonicen unos a otros, creando imágenes del «otro» llenas de odio e incluso negándole la condición de humano (Frederickson, 2002; Jones, 1997; Omi y Winant, 1994; Smedley, 1999a, 1999b). Pero ello es corregible y evitable.

La cuestión clave, pues, no es si existen o no existen razas biológicas, sino que la idea de raza y la consiguiente creencia en la existencia de razas superiores e inferiores fue un puro artificio ideológico para justificar e incluso legitimar «científicamente» la desigualdad de los negros, en Estados Unidos, y de los grupos colonizados por los europeos. Pero en países como EE.UU. o Sudáfrica nadie puede escapar al proceso de racialización, pues constituye un elemento básico del sistema y está profundamente incrustado en la conciencia popular, hasta el punto de que rasgos físicos poco relevantes, como es el color de la piel, pasan a tener un significado identitario crucial. Lo malo es que «la idea de raza distorsiona y exagera las diferencias humanas, constituyendo la forma más extrema de diferencia que los seres humanos pueden decir de otros seres o grupos, dado que uno de sus componentes es la creencia de que las diferencias son permanentes y no pueden ser eliminadas. La noción de raza esencializa y estereotipa a la gente» (Smedley y Smedley, 2005, p. 22), por lo que, a pesar de que ha sido desacreditada una y otra vez como concepto biológico, sigue siendo potente como concepto psicosocial, pues sigue funcionando como un importante criterio de discriminación sin base biológica alguna, pero con una fuerte base ideológica, con la finalidad de im-

pedir el acceso de ciertos grupos a los recursos (sanidad, educación, poder, etc.). De hechos, dos de los ámbitos en los que está más clara la persistencia de tal discriminación son la educación y la salud (Wang y Sue, 2005) (recuérdense las dificultades que tuvo el presidente Obama para cambiar el sistema sanitario de su país).

Los genes no son deterministas

Además, si la nueva genética está llegando a alguna conclusión unánime es a la de que los genes no son deterministas. Por eso, el éxito en la secuenciación del genoma humano no está siendo la panacea que se creía que iba a ser, pues, como dice David Eagleman (2013, p. 253), «el proyecto ha sido, en cierto sentido, un fracaso. Una vez hemos secuenciado todo el código, no hemos encontrado las anheladas respuestas acerca de qué genes son exclusivos de la humanidad; lo que hemos descubierto es un enorme libro de recetas para construir las tuercas y tornillos de los organismos biológicos». La cuestión fundamental, añade (p. 254), es que «las aportaciones del genoma solo se pueden comprender en el contexto de interacción con el entorno». Se trata, pues, de algo enormemente complejo y el conocimiento de los genes por sí solo no es suficiente para explicar gran cosa del comportamiento humano. Sin acudir al entorno, a la cultura y a los factores psicosociales, de poco nos sirve conocer bien los genes. Veamos, como ejemplo, la esquizofrenia. Se trata de una enfermedad genética, pero, como nos recuerda Eagleman, es más probable que la tengan los inmigrantes que los nativos. La explicación es que el rechazo social altera la función de la dopamina en el cerebro. Y dentro de un mismo grupo de inmigrantes, el psicoticismo es más probable en quienes llevan peor sus diferencias étnicas. Sin duda, la genética influye en la esquizofrenia, pero no la explica totalmente. Lo mismo puede decirse de la depresión e incluso de las conductas antisociales, incluyendo las violentas. Como escribe Marino Pérez (2011, p. 100), «los genes no tienen el "programa" de los resultados finales». En efecto, «si tenemos problemas cerebrales, pero nos educan en un buen lugar, podemos acabar siendo una persona normal. Pero si padecemos un leve daño cerebral y un entorno hogareño malo, tenemos todos los números para acabar con una sinergia muy desafortunada» (Eagleton, 2013, p. 259). En definitiva, concluye este autor (p. 255), «después de todo, el cómo acaba siendo una persona depende de muchas más cosas que de las sugerencias moleculares anotadas en el ADN». Y esas otras cosas son sobre todo la cultura y la interacción social. «Lo que nunca se puede perder de vista ni dar por obvio cuando se habla de las funciones del cerebro es el andamiaje cultural que lo envuelve, incluyendo la presencia y preexistencia de los demás y las instituciones sociales, entre ellas el lenguaje y las pautas educativas» (Pérez, 2011, p. 97). Es indiscutible que el cerebro y los genes influyen en la conducta, pero también lo es que la conducta influye en el cerebro y en los genes. Es más, Antonio Damasio subraya que «la mente humana consciente ha hecho que la evolución tome un rumbo nuevo precisamente porque nos ha facilitado la posibilidad de elegir» (2010, p. 68).

Además, también los datos genéticos derivados del Proyecto del Genoma Humano «refutan la idea de que las razas son poblaciones humanas genéticamente distintas. No existen variantes genéticas que estén presentes en todos los individuos de un grupo humano. No pueden trazarse fronteras genéticas claras entre grupos humanos» (Bonham et al., 2005, p. 12). Se ha observado que hay algunas similitudes en variaciones de ADN entre diferentes poblaciones del mundo que permiten hacer categorías (africanos, caucasianos, etc.), que vagamente podrían corresponderse con la categoría social de raza (Risch et al., 2002; Rosenmberg et al., 2002), pero eso puede aplicarse a muy pocas personas, a aquellas cuyos ascendientes vivieron todos y siempre en la misma área geográfica. Y por si todo esto fuera poco, recordemos que las relaciones entre los genes y el ambiente son muy complejas, de tal forma que la presencia

de un gen específico tiene poco poder predictivo, ni siquiera en enfermedades físicas, pues estas dependen de una interacción compleja entre varios genes y de estos con el ambiente, de tal forma que un gen puede tener un efecto en un ambiente (por ejemplo, con una dieta concreta) y otro efecto muy diferente en otro (con una dieta distinta). Si eso es así en enfermedades físicas, ¿qué será en el caso de la inteligencia, la depresión o el suicidio? Lo más falso que puede decirse de los genes, a la luz de la más reciente investigación, es que son deterministas. Al contrario, se trata de un campo caracterizado por la complejidad, la plasticidad y la indeterminación. Los genes no pueden decirnos nada si los aislamos del ambiente físico, social y psicosocial en que actúan.

En conclusión, toda clasificación es, por definición, artificial y construida. El problema estriba en que para entender la complejidad del mundo tenemos que categorizar, distribuyendo a los seres humanos en diferentes grupos (hombres, mujeres, blancos, negros, etc.), luego les aplicamos una serie de rasgos valorativos y, lo que es peor, se nos olvida que tales categorizaciones *las hemos hecho nosotros* y comenzamos a verlas como algo *natural* y que, por tanto, no pueden ser de otra manera: la propia naturaleza lo hizo así y, por tanto, no podemos cambiarlo. De ahí que las razas, que no existen como concepto biológico, sí existen como concepto psicosocial, pero con un fin ideológico y político (Ovejero, 2003): es una construcción social y cultural (Fish, 2001; Graves, 2004; Lepervanche y Bottomley, 1988; Templeton, 2001), que incrementa las conductas racistas y xenófobas tanto en la sociedad como en la propia escuela.

3. INTEGRACIÓN ESCOLAR Y ESCUELA INCLUSIVA: LAS RELACIONES INTERGRUPALES

Llevamos ya dos décadas del siglo XXI y no parece que los prejuicios, los racismos y la xenofobia hayan disminuido, sino todo lo contrario, aunque se haya sustituido el concepto de *raza* por el de *identidad cultural*. Tiene razón Finkielkraut (1987, p. 83) al afirmar que «con la sustitución del argumento biológico por el argumento culturalista, el racismo no ha sido eliminado: simplemente ha regresado a la casilla de salida», volviendo a Johann Gottfried Herder. El peligro está en que ello puede convertirse —ya lo está haciendo— en la nueva máscara de los prejuicios y racismos de siempre, que crecieron con la crisis económica de los años setenta, y el consiguiente aumento del desempleo, de forma que la llegada a Europa de mano de obra sin cualificar comenzó a verse como un problema. Justamente a partir de finales de los setenta la denominada «Nueva Derecha» impugna en Europa, ya explícitamente y sin ambages, la existencia de un mundo pluricultural. Lejos de ellos la vieja idea imperialista de aplastar los particularismos, difundiendo por doquier los viejos valores occidentales: lo que dicen pretender es librar a Europa de la nociva influencia de los usos y costumbres culturales foráneas. Son muchos los que le dan la razón al que fuera ministro del Interior francés, Michel Poniatowski cuando escribía en *Paris-Match* (8 de noviembre de 1985): «Es una trágica ilusión pretender hacer coexistir en un mismo país a comunidades que tienen civilizaciones diferentes. En tal caso, el conflicto es inevitable. Los grandes conflictos no son conflictos de raza, sino de creencias y de cultura». Olvidaba que las naciones actuales son el resultado de la unión en el pasado de culturas diferentes.

Aplicado al ámbito escolar, todo esto significa que a la escuela no le será fácil conseguir integrar a esos niños diferentes étnica y culturalmente a causa de la xenofobia hoy día instalada en la sociedad, lo que, a su vez, hará difícil que la escuela alcance sus objetivos. Por otra parte, la situación escolar se ha complicado aún más a causa de la aprobación en casi todos los países occidentales (en Estados Unidos en 1975 y en España en 1985[1])

---

[1] Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, *BOE* de 16 de marzo de 1985. Con ello se abría todo un cam-

de unas «leyes de integración» que obligan a integrar en las «escuelas normales» a los niños discapacitados física y psíquicamente. Ello es, sin duda, algo positivo, pero plantea un nuevo reto a la escuela, la de integrarlos adecuadamente, pues, como se ha demostrado repetidamente (Gerard y Miller, 1985; Prager y cols., 1986), las leyes de desegregación a menudo han tenido poco éxito, principalmente por no haber tenido en cuenta el «contexto» del aula. Si los niños interaccionan en un contexto individualista y competitivo, fracasarán esas leyes; solo podrán tener éxito en un contexto *cooperativo* (Ovejero, 1990).

Pero antes de seguir quisiera aclarar que voy a dar por hecho algo tan discutible como que existen niños normales y no-normales, sin entrar en la discusión sobre qué es la normalidad, quién decide quién es normal y quién no lo es, y con qué criterios lo hace. No olvidemos que, como escribe Zymunt Bauman (2001, p. 236), «la esencia de todo poder es el derecho a *definir con autoridad*». Además, subraya Bauman (2003), la imposición de cualquier modelo de orden es un acto discriminatorio y descalificador, que condena a ciertos fragmentos de la sociedad a la condición de inadaptados o disfuncionales, ya que elevan un modo de ser cualquiera al estatuto de norma implica, al mismo tiempo, que otras formas pasan automáticamente a ser «anormales». También me gustaría subrayar que, a menudo, tras los miles y miles de niños y niñas con problemas de aprendizaje y tras la *educación especial* está el fracaso de la escuela para trabajar con grupos heterogéneos. Agrupar al alumnado según una serie de criterios como pueden ser el género, la capacidad intelectual o la etnia es fomentar la segregación y la exclusión social y es apostar por una sociedad escasamente integradora; es obligar a niños y niñas a que constaten, ya desde su tierna edad, que unos son superiores y otros inferiores y que cada uno debe estar «en el lugar que le corresponde»; es, en definitiva, construir una sociedad no democrática. Más aún, además de segregadora, la educación especial es poco eficaz. De hecho, Carlberg y Kavale (1980) fueron los primeros en demostrar que la educación en clases integradas es más eficaz que en clases especiales: en ellas, los niños «especiales» ganan mucho y los «normales» no pierden nada. Y eso pensando solo en el rendimiento, sin tener en cuenta aspectos tan fundamentales en la socialización y en la vida humana como las etiquetas que produce la segregación, que tanto le costará al niño quitarse de encima y que crean unas expectativas interpersonales negativas cuyos dramáticos efectos son bien conocidos. Además, los niños en esta situación ganan, y gana también la propia sociedad democrática, pues la ciudadanía va socializándose en el respeto y la aceptación de la diferencia, acostumbrándose a convivir con personas diferentes (discapacitados, gitanos, musulmanes...), con lo que se previenen posibles problemas sociales (Díaz-Aguado, 2002). Ahora bien, para que la educación especial sea más eficaz que la segregada debe desarrollarse en un contexto cooperativo.

La escuela, un lugar para la inclusión social

La escuela debe ser un instrumento de *integración e inclusión social* y no de exclusión y selección. Por el mero hecho de ser personas, *todos* tenemos derecho a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades. Solo una escuela inclusiva, que no excluya a nadie, lleva a una sociedad realmente democrática. Por eso el profesorado no debería preocuparse tanto por cómo hacer grupos homogéneos, sino por *gestionar los heterogéneos,* dado que la escuela es inevitablemente heterogénea. Es en la escuela inclusiva don-

---

po de posibilidades y de transformación de la educación especial, sustituyéndola por un sistema educativo realmente integrador (véase Coll et al., 1987). Con esta ley, también aquí se implementaron en la escuela diferentes clases de integración, de las que la más completa y eficaz, siempre que se consiga realizarla realmente, es la *integración funcional,* que consiste en que el alumnado con necesidades especiales (invidentes, discapacitados psíquicos, etc.) participe, a tiempo completo o parcial, en las actividades de las aulas normales incorporándose a la dinámica general de la escuela.

de el alumnado debe aprender los hábitos y los usos para convivir juntos en una sociedad que no excluya a nadie (Beckman et al., 1998; Guralnick, 2001; Hanson et al., 1997, 1998; Odom, 2002; Rafferty et al., 2003), y aunque estamos lejos de conseguir una definición universalmente aceptada de lo que es la educación inclusiva (Odom et al., 1996), sí hay consenso en algunas de sus características, entre las que destacan estas tres: la educación inclusiva tiene lugar cuando los niños discapacitados son miembros de la misma clase y se les dan obligatoriamente ciertos servicios por parte de un equipo educativo que incluye a sus padres y a los profesionales; estos servicios provienen de una colaboración que implica a todos los miembros del equipo; y se hacen medidas periódicas de los resultados obtenidos para evaluar si se están consiguiendo las metas fijadas (Odom et al., 1996; Siegel, 1996). Empíricamente, Hunt et al. (2004) mostraron la eficacia de la educación inclusiva en niños de preescolar con discapacidad severa.

En resumidas cuentas, la escuela inclusiva es la que no excluye a nadie por ningún motivo (Stainback y Stainback, 1999), lo que tiene muchas ventajas, pero hace más difícil la tarea del profesor, pues la atención a la diversidad en una escuela inclusiva es un asunto complejo que requiere una pedagogía compleja y un contexto cooperativo. En efecto, como se pregunta Pujolàs, ¿cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos «diferentes» en un aula donde cada uno trabaja solo en su pupitre y donde el profesor o la profesora debe atender individualmente a estudiantes tan «diversos» unos de otros? ¿Cómo pueden progresar estos alumnos en un aula donde los estudiantes compiten para ser los primeros? La respuesta es evidente: «Solo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, donde todos colaboran, cooperan y se ayudan para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el límite de sus posibilidades» (Pujolàs, 2009, p. 24). No es el alumnado diferente el que debe adaptarse a la escuela, sino la escuela la que tiene que adaptarse a ellos. Las necesidades educativas especiales no deben ser satisfechas en aulas-gueto, que categorizan y etiquetan, sino en aulas inclusivas, lo que exige un contexto cooperativo, dado que el competitivo no hace sino perjudicar a los niños discapacitados. Solo el aprendizaje cooperativo convierte a las escuelas inclusivas en eficaces y en verdaderamente inclusivas (Lata Doporto y Castro Rodríguez, 2016), pues trata a cada uno según sus necesidades.

Aprendizaje cooperativo e inclusión escolar

Las escuelas inclusivas son eficaces, pero usando el aprendizaje cooperativo son aún más eficaces. En lugar de la enseñanza tradicional, que es una enseñanza de la simplificación, necesitamos una escuela inclusiva, que es una enseñanza de la complejidad. No existen soluciones fáciles a problemas complejos. Por tanto, es mejor adaptar los métodos educativos a la heterogeneidad de las escuelas que homogeneizar los grupos escolares, entre otras cosas porque no es posible hacer grupos homogéneos. Según un criterio u otro, los grupos escolares son siempre heterogéneos. Ahora bien, como se constató con la aplicación de la Ley Brown, no es suficiente una escuela integradora ni siquiera inclusiva. Para que ambas sean eficaces es necesario que operen en un contexto cooperativo, y ello porque «el trabajo en grupo cooperativo no es solo un motor para el aprendizaje significativo y una potente estrategia instruccional de atención a la diversidad, sino que además es un recurso para el aprendizaje de habilidades prosociales y un aprendizaje en sí mismo altamente funcional para la sociedad del conocimiento» (Durán y Vidal, 2004, p. 16). En la misma dirección apunta Slavin cuando dice que «el aprendizaje cooperativo no es únicamente una metodología instruccional para incrementar el éxito de los alumnos, es también una forma de crear un ambiente feliz y prosocial en el aula, fundamental para los buenos resultados afectivos e interpersonales» (1995, p. 50). Por eso es tan eficaz para reducir los pre-

juicios de todo tipo, consiguiendo que la desegregación sea realmente eficaz.

El aprendizaje cooperativo debe ser, pues, el método central de la escuela del siglo XXI (Monereo y Pozo, 2001; Durán, 2001). Tengamos en cuenta que uno de los principales problemas del ser humano ha sido siempre el de las relaciones intergrupales; las disputas entre grupos han sido la tónica general de la historia humana, lo que ha ocasionado infinitud de enfrentamientos violentos y guerras. Los muertos por este motivo son realmente incontables. Solo en el siglo XX, y exclusivamente en Europa, los muertos en guerras probablemente superaron la sobrecogedora cifra de los cien millones. Recientemente, la guerra de la antigua Yugoslavia ocasionó 300.000 muertos en tres años, y la de Ruanda, 800.000 en cinco meses. Los dos son ejemplos evidentes de enfrentamientos intergrupales (cristianos ortodoxos y musulmanes en el primer caso; hutus y tutsis en el segundo). Pero, como ya he dicho, la escuela puede hacer mucho para evitar esa conflictividad intergrupal, pero para ello debe instaurar en el aula un clima cooperativo, pues el competitivo hace casi forzosamente que las relaciones intergrupales serán conflictivas.

Las relaciones intergrupales

Las relaciones intergrupales son aquellas que se establecen entre individuos o entre grupos en función de las pertenencia e identificación con dichos grupos (Sherif, 1967). Estas relaciones se basan en la generalizada tendencia a favorecer al propio grupo *(favoritismo endogrupal)* y a desvalorizar a los otros grupos *(hostilidad exogrupal),* de manera que tendemos a caracterizar a los miembros del propio grupo como leales, trabajadores, inteligentes e independientes, mientras que caracterizamos a los de los otros grupos como ignorantes, racistas, vagos y con el cerebro lavado (Steffens et al., 2018). El favoritismo endogrupal es «la tendencia a evaluar al grupo propio o a sus miembros más favorablemente que a un grupo al que no se pertenece o a sus miembros» (Hewstone, Rubin y Willis, 2002, p. 576). Lo grave es que todo ello es un potente mecanismo de discriminación hacia los que no son de nuestro grupo (Greenwald y Pettigrew, 2014). Entre las teorías existentes sobre las relaciones intergrupales, destacan estas dos:

1. *Teoría del conflicto realista:* fue propuesta por Muzafer Sherif y se centra en la interdependencia del grupo, cooperativa o competitiva, para lograr sus metas, de forma que el conflicto intergrupal se produce porque existen metas incompatibles, lo que origina hostilidad y discriminación intergrupal. Lo que hizo Sherif (1966a, 1966b, 1967, 1974; Sherif y Sherif, 1953; Sherif et al., 1961) fue introducir en dos grupos de adolescentes de un campamento de verano un elemento de competición entre ellos por el logro de una meta que, si era conseguida por uno de los grupos, no podía ser conseguida por el otro. Ello produjo rápidamente un fuerte favoritismo endogrupal y una gran hostilidad y discriminación exogrupales (conflictos, insultos, peleas, etc.). La única forma que encontró Sherif para hacer frente a estos efectos negativos fue proponer a ambos grupos una serie de *metas supraordinales,* metas que solo cooperando podían alcanzarlas los dos grupos, y de ninguna manera la podrían alcanzar cada uno por su cuenta. Justamente eso es lo que hacen los métodos de aprendizaje cooperativo.
2. *Teoría de la identidad social:* aquí se incluyen dos teorías, la de la *Identidad Social* y la de la *Categorización del Yo* (véase Turner, 1999; Turner y Reynolds, 2001). «La Teoría de la Identidad Social se centra en procesos intergrupales, mientras que la Teoría de la Autocategorización amplía su ámbito para incluir la explicación de los procesos intragrupales de formación de grupo, cohesión, influencia y polariza-

ción» (Lois, Huici y Gómez-Berrocal, 2017, p. 284). La primera investigación en este campo la hizo Jerome Bruner (1957), en el marco de los estudios del *New Look,* sobre la sobreestimación de la magnitud física de los estímulos dotados de valor. Así, los niños más pobres sobrevaloraban más que los niños ricos el tamaño de las monedas, sobre todo de las que tenían un mayor valor. El siguiente paso fue aplicar esto al campo de la percepción social, comprobándose el efecto que tenía sobre la percepción de los individuos cuando estos son clasificados como pertenecientes a grupos específicos, observándose un incremento de las semejanzas entre los individuos que aparecen como miembros del mismo grupo, y de las diferencias entre los que aparecen como perteneciendo a distintos grupos (Tajfel, Sheik y Gardner, 1964). A partir de ahí, John Turner (1981) lo aplicó al estudio de los aspectos cognitivos de los prejuicios, y Henri Tajfel (1978) a su teoría sobre los estereotipos, encontrando que la mera categorización, incluso si se ha realizado sobre un criterio trivial o azaroso, produce hostilidad exogrupal y sobre todo favoritismo endogrupal. Ahora bien, aunque el favoritismo endogrupal y la hostilidad exogrupal son universales, sin embargo no siempre tienen el mismo tamaño y la misma intensidad. De hecho, no pueden equipararse ambos efectos, el de favorecer al propio grupo en dimensiones positivas y el de rechazar, agredir o castigar al exogrupo, siendo mucho más probable e intenso el primero que el segundo (Brewer, 1999, 2001; Mummendey, 1995; Mummendey y Otten, 2001).

Racismo y amenaza del estereotipo

Para entender mejor los efectos de los prejuicios y los estereotipos conviene decir algo del racismo y de la *amenaza del estereotipo*. En cuanto al primero, preguntémonos qué son los prejuicios y qué es el racismo. No intentaré aquí hacer un análisis profundo del tema. Alguien me dijo no hace mucho que yo también sería racista si el piso de encima estuviera habitado por gitanos, pues no me dejarían dormir y también yo los odiaría. Esa persona planteaba mal la cuestión: si yo estoy molesto con mis vecinos de arriba solo por ser gitanos, entonces soy racista; pero si estoy molesto con ellos *exclusivamente* porque no me dejan dormir y, por tanto, estaría igual de molesto si no fueran gitanos, entonces no estoy siendo racista. Eso mismo es lo que intentaba demostrar Gordon Allport (1954) cuando distinguía entre estos dos casos: en el primero, un antropólogo utilizaba sus conocimientos para decir a su familia que no entrara en una población norteamericana donde se habían dado casos de tuberculosis; en el segundo, un hostelero negaba el alojamiento a una persona por ser judía. Si solo nos fijamos en la expresión conductual, los dos ejemplos parecerían pertenecer al mismo fenómeno. Pero realmente solo al segundo caso podemos etiquetarlo de prejuicio racista porque está motivado por actitudes prejuiciosas. Lo que distingue una expresión racista de otra no racista son las actitudes psicológicas que la motivan (véase Durrheim y Dixon, 2004).

Con respecto a la *amenaza del estereotipo,* comenzaré diciendo que, en Estados Unidos, en comparación con los blancos, los afroamericanos y los latinos rinden peor en la escuela en todos los indicadores estudiados, y las mujeres obtienen un peor rendimiento que los hombres en campos como las matemáticas, estereotípicamente masculinos. Para entender el bajo rendimiento escolar de los afroamericanos, Steele y Aronson (1995) echaron mano del concepto de «amenaza del estereotipo», para lo que partieron de la hipótesis de que cuando los estudiantes negros hacen una tarea escolar, son conscientes del estereotipo social que existe hacia ellos y que dice que «los negros están menos capacitados intelectualmente que los blancos». El hecho de ser conscientes de

tal estereotipo constituye una amenaza que interfiere en su habilidad intelectual y, por eso, rinden peor tanto en los exámenes como en los test de inteligencia. Tal efecto negativo es más evidente cuando el estereotipo es saliente o cuando se dice que la prueba que van a hacer mide la capacidad intelectual: en estos casos empeora el rendimiento de los afroamericanos (o el de las mujeres). Desde entonces se han llevado a cabo muchos estudios que «demuestran que cuando las personas deben realizar una tarea difícil en un área en la que su grupo es considerado poco competente, el temor a confirmar el estereotipo negativo les produce una tensión psicológica que les hace disminuir su rendimiento. Además, a largo plazo, las personas del grupo estereotipado negativamente pueden acabar evitando las actividades relacionadas con dicho estereotipo» (Molero y Pérez-Garín, 2017, p. 327). Un ejemplo evidente es el de las mujeres, que, amenazadas por el estereotipo que dice que ellas valen menos para las matemáticas que los varones, disminuye su rendimiento en esa materia y es menos probable que elijan carreras que requieran un alto nivel matemático, como las ingenierías (Spencer et al., 1999). Más aún, la amenaza del estereotipo no solo influye en el rendimiento, sino también en el propio aprendizaje, como es el caso del aprendizaje matemático en las niñas (Boucher et al., 2012; Rydell et al., 2012). Entre los principales mecanismos propuestos para explicar los efectos de la amenaza del estereotipo destacan estos (Maas y Cadinu, 2003): *incremento del nivel de ansiedad* en los miembros del grupo estereotipado, por lo que intentan rebatir el contenido del estereotipo negativo; eso eleva su nivel de ansiedad, interfiriendo en su esfuerzo por realizar bien la tarea, lo que reduce su rendimiento; *aumento de la inseguridad,* que les lleva a un exceso de precaución a la hora de hacer la prueba: su preocupación por estar siendo evaluados, junto con el deseo de evitar los fallos, hace que tomen excesivas precauciones a la hora de responder, empeorando su rendimiento; *disminución de las expectativas del rendimiento:* la amenaza del estereotipo reduce las expectativas de desempeñar bien la tarea, lo que también baja su rendimiento.

Se han desarrollado diferentes propuestas para hacer frente a este problema, pero ninguna ha demostrado una gran eficacia. Por eso la estrategia que suele utilizarse hoy día consiste sencillamente en revelar la existencia de este fenómeno antes de realizar la tarea (Molero y Pérez-Garín, 2017), habiéndose constatado su eficacia con muestras de mujeres tanto estadounidenses (Johns, Schmader y Martens, 2005), como españolas (Pérez-Garín, Bustillos y Molero, 2017). Mucho más eficaz parece que es el aprendizaje cooperativo, pues reduce significativamente los efectos negativos de la estigmatización.

4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO TÉCNICA EFICAZ PARA REDUCIR EL PREJUICIO, EL RACISMO Y LA XENOFOBIA

Como reconocen Lindzey Cameron y Rhianon Turner (2017, p. 154), los métodos de aprendizaje cooperativo constituyen el instrumento que más contacto intergrupal promueve en la escuela, y la escuela desegregada es la institución donde más contacto intergrupal existe, sobre todo si hablamos de contacto prolongado. En otros contextos, por ejemplo en las colas para comprar las entradas para el cine o en el autobús, el contacto directo es de breve duración. En cambio, en las escuelas el contacto es más continuo y puede durar todo un año e incluso varios años. Y aunque algunos autores no han encontrado efectos positivos entre aprendizaje cooperativo y promoción de relaciones intergrupales positivas (véase Bratt, 2008), son muy numerosos los que sí lo han encontrado. Más aún, en los grupos de aprendizaje cooperativo se da más que en otros contextos lo que se llama «contacto extenso» *(extended contact),* que es definido por Dovidio et al. (2011) como el conocimiento que tienen de alguien los

amigos pertenecientes al exogrupo. También Vezzali et al. (2014) lo definen de una forma similar, como el conocimiento del contacto que tienen miembros del endogrupo y del exogrupo (véase una buena revisión de los estudios sobre el contacto extenso en Vezzali y Stathi, 2017c). Pues bien, también el contacto extenso es más probable y más fructífero en contextos de aprendizaje cooperativo.

Más específicamente, a la hora de estudiar a nivel experimental la reducción del prejuicio, existen básicamente dos líneas: *la teoría del contacto,* que tiene su origen en Estados Unidos, en concreto en G. Allport (1954) y que recomienda el contacto entre miembros de uno y otro grupo, pero en ciertas condiciones, entre las que destaca el contexto cooperativo; y *la teoría de la categorización y la identidad social,* que tiene su origen en Henri Tajfel y sus discípulos (Inglaterra), que recomienda romper o reordenar las fronteras entre los grupos. Su base es el llamado *paradigma del grupo mínimo:* tras formar dos grupos al azar o en base a un criterio irrelevante, se observa siempre que la simple categorización que ello produce lleva a un prejuicio intergrupal (favoritismo endogrupal y hostilidad exogrupal). Esta teoría propone utilizar varias estrategias para reducir el prejuicio: descategorización (que tiene lugar cuando los miembros de los dos grupos cooperan); recategorización o categorización cruzada; e integración. Las tres consisten en pedir a los sujetos que piensen en los miembros del otro grupo como parte de un grupo superior (así, en lugar de pensar en un compañero de clase como gitano, es mejor pensar en él como español, que es una categoría no estigmatizada) (puede verse en Palluck y Green, 2009, una buena revisión sobre la reducción del prejuicio).

Aprendizaje cooperativo y reducción del racismo y la xenofobia

En todo caso, de lo que llevo dicho puede deducirse fácilmente que el aprendizaje cooperativo es una técnica muy eficaz para reducir el racismo y la xenofobia (Aronson, 2000; Díaz-Aguado, 2006; Johnson y Johnson, 2004; Ovejero, 1990, 1993, 2008, 2009), sobre todo porque mejora la autoestima de los miembros de las minorías, aumenta la empatía y la atracción entre los estudiantes e incrementa las conductas de ayuda mutua. Si el aprendizaje cooperativo mejora muchas variables escolares cognitivas y no cognitivas, entonces es lógico que mejore también la inclusión escolar de los niños diferentes, como muestra la investigación empírica. En efecto, se ha encontrado que todos los métodos de aprendizaje cooperativo existentes mejoran las relaciones interétnicas y disminuyen los prejuicios dentro de las aulas. Así, si se miden las relaciones intergrupales por el número de amigos que los alumnos tienen en grupos étnicos distintos al propio, se observa una clara mejora de tales relaciones, y esa mejora es de larga duración (Slavin, 1990).

Por otra parte, dado que el aprendizaje cooperativo consigue suprimir las barreras que hay entre niños de distintos grupos étnicos, también fue aplicado para eliminar las barreras entre alumnos «normales» y niños discapacitados. Pero los efectos de esta ley de integración, como ocurrió con la Ley Brown, no fueron los esperados, sobre todo porque no se cumplieron las condiciones que exigía Allport para un contacto eficaz, condiciones que solo podían cumplirse en un contexto escolar cooperativo. Como dicen Aronson y Osherow (1980), desegregar una escuela no necesariamente significa integrar a sus miembros, dado que la proximidad física es una condición necesaria, pero no suficiente, para la reducción del prejuicio y la construcción de actitudes y relaciones positivas entre compañeros heterogéneos. Es la interacción *real* entre los alumnos de la mayoría y los de la minoría lo que determina si los prejuicios iniciales son reforzados o reemplazados por la aceptación y las actitudes positivas. La proximidad física entre estudiantes no es más que el comienzo de una oportunidad y, como todas las oportunidades, puede salir bien o salir mal, todo dependerá principalmente del clima en que se desarrollen las re-

laciones interpersonales. Si ese clima es competitivo, existen pocas probabilidades de que la proximidad física tenga resultados positivos. Si, por el contrario, existe un clima cooperativo, las probabilidades de que la desegregación lleve a una integración real de las minorías y de los discapacitados serán muy altas, como mostraron Johnson, Johnson y Maruyama (1983) en un importante metaanálisis donde concluían que, efectivamente, un contexto cooperativo es la mejor vía, y tal vez la única, para que la desegregación y la integración escolares sean realmente eficaces y satisfactorias. Pero hay más. Para que sea exitosa la integración, además de las cuatro condiciones exigidas por Allport, y que veremos en el próximo capítulo, habría que añadir estas otras: tener metas comunes, participar en tareas importantes y ausencia de tensión, frustración o conflicto. Si no se dan estas condiciones, pueden hacerse realidad las palabras que dan título a un artículo de Epstein (1985): «Después de que el autobús se para en la escuela desegregada, en las aulas puede tener lugar una redesegregación» Y es que, como muestran los datos del propio Epstein (1985), no es la segregación en sí o la desegregación lo que perjudica o mejora el rendimiento y la motivación de los estudiantes y lo que mejora o empeora sus relaciones intergrupales, sino las prácticas responsables, activas y participativas. De ahí que el aprendizaje cooperativo sea el camino más eficaz para conseguir una integración escolar plena y, por tanto, es el método indispensable para una educación inclusiva.

En efecto, también aquí el método cooperativo está teniendo unos efectos muy positivos (Madden y Slavin, 1983; Johnson y Johnson, 1982; Johnson, Johnson y Maruyama, 1981; Ovejero y cols., 1989; Ovejero, Gutiérrez y Fernández, 1996; Ovejero, 1990, 1994). Así, por ejemplo, trabajando cooperativamente en el aula de primer curso de EGB del Colegio Público La Luna de Oviedo, en el que se hallaban integrados un niño y una niña con graves deficiencias psicológicas (ambos de 9 años y 10 meses de edad cronológica, pero con una edad mental de 6 años), los dos mejoraron mucho: iban al colegio más contentos y motivados que antes, mejoró su posición sociométrica dentro del grupo-clase y sus actitudes hacia la escuela y hacia los compañeros se hicieron más positivas, de tal modo que a menudo hablaban en casa de ellos, cosa que antes no hacían. Pero, como dice Slavin (1990, p. 261), «quizá el hecho más importante respecto a los métodos de aprendizaje cooperativo en el aula integrada es que estas técnicas no solo son buenas para los niños discapacitados, sino que también presentan ventajas para todos los alumnos en lo referente al rendimiento académico». Y ello es así, entre otras razones, porque consiguen reducir, e incluso eliminar, los efectos negativos de la estigmatización. No olvidemos que la estigmatización de ciertos grupos sociales y/o étnicos, como los gitanos, los latinos o los árabes, suele acarrear muchos problemas escolares. En efecto, como señalan Georffrey L. Cohen y Claude M. Steele (2002), la estigmatización obstruye la confianza de los estudiantes estigmatizados en la escuela, en los profesores y hasta en sus compañeros. Además, añaden estos autores, esa falta de confianza que produce la estigmatización puede, a su vez, deteriorar la motivación escolar y el rendimiento en la escuela, lo que, a su vez, los puede llevar a esforzarse menos e incluso a abandonar sus estudios. Cada vez parece estar más claro que, en el caso de los estudiantes que tienen que enfrentarse a estereotipos negativos, la estigmatización reduce significativamente su rendimiento escolar, sobre todo en aquellas materias para las que están estigmatizadas sus habilidades. Y una vez que el estereotipo y la estigmatización están en el ambiente social, no es fácil reducir sus efectos negativos desde la escuela. Si el profesor se hace eco del estereotipo y en clase pone en duda la capacidad intelectual de los estudiantes que pertenecen a esas minorías, provoca un incremento de la desconfianza de tales estudiantes en el profesor y, en consecuencia, reduce su motivación y, por tanto, empeora su rendimiento aca-

démico. Pero elogiándolos en exceso hace que el estereotipo sea más saliente y que en lugar de reducir la desconfianza la refuerce aún más, pues ese elogio puede ser percibido por ellos como un insulto. De hecho, Cracker, Voelkl y Major (1991) llevaron a cabo un estudio en el que una persona blanca extraña elogiaba a estudiantes blancos y negros por sus habilidades interpersonales. Pues bien, mientras los estudiantes blancos vieron ese elogio como un reflejo de sus propios méritos, lo que incrementó su autoestima, los estudiantes negros sospecharon que esos elogios se debían a su simpatía racial, con lo que se redujo su autoestima. ¿Qué hacer entonces? Debo insistir en que una receta eficaz es el aprendizaje cooperativo, sobre todo por su enorme capacidad para mejorar las relaciones interpersonales entre todos los estudiantes, sea cual sea su origen cultural, étnico, de clase social, de género o de capacidad (Slavin y Cooper, 1999). Por el contrario, es difícil que eso lo consiga la escuela tradicional, pues en ella la interacción entre estudiantes es escasa, superficial y competitiva, con la excepción, subraya Slavin (1990), de los deportes, donde la interacción sí suele ser más frecuente, más profunda y más cooperativa. De ahí que se haya observado que quienes participan en equipos de deporte en escuelas desegregadas suelen tener más amigos de otros grupos raciales al suyo y de tener unas actitudes étnicas más positivas que los que no participan en ellos.

Ahora bien, ¿cuál es el mecanismo que subyace a la reducción del prejuicio? Como observan Gaertner et al. (1994), la hipótesis del contacto no nos indica los mecanismos responsables de esa reducción. Según estos autores, la eficacia de las condiciones exigidas por Allort estriba en que consiguen establecer una *identidad endogrupal común* entre los individuos implicados (véase también Anastasio et al., 1997; Dovidio et al., 1998; Gaertner, Dovidio y Bachman, 1996). Cuando se dan esas condiciones, las representaciones cognitivas de los individuos del «nosotros» y el «ellos» se transforman en un más inclusivo «nosotros» (Gaertner et al., 1996): los individuos recategorizan a los miembros de los exogrupos para incluirlos en su propio endogrupo, lo que lleva a una mejor valoración de ellos. Y esto es así porque la recategorización de un individuo como «miembro del endogrupo» lleva a fijarse más en las creencias compartidas, a un incremento de la atracción interpersonal, a un aumento de la empatía, y a recordar mejor la información positiva del exogrupo (Anastasio et al., 1997). Johnson y Johnson (1986b, p. 221) nos dan un resumen del proceso por el que el aprendizaje cooperativo es tan eficaz a la hora de integrar escolarmente a los niños discapacitados, aunque ello es válido también para otros casos de integración: 1) existen actitudes negativas entre los estudiantes discapacitados y los no discapacitados previas a la interacción entre ellos, lo que es lógico, y por eso las primeras impresiones que los no discapacitados se hagan de los discapacitados probablemente sean negativas y estereotipadas, pero eso cambia poco a poco en un contexto cooperativo; 2) la proximidad física es una condición necesaria, pero no suficiente, para mejorar las relaciones interpersonales e intergrupales, pero en un contexto cooperativo sí consiguen mejorarlas, mientras que en un contexto competitivo empeoran aún más; 3) la interdependencia de meta, propia del aprendizaje cooperativo, fomenta una mayor atracción entre los alumnos heterogéneos, y 4) parte de la relación que existe entre el trabajo cooperativo y la atracción interpersonal puede ser explicada por la existencia de una interacción más positiva, mayores niveles de apoyo y aceptación mutuos, una mejora de la autoestima, una percepción social de los otros más exacta y más diferenciada, etc. Por tanto, la desegregación escolar solo podrá tener el éxito que se espera de ella si tiene lugar en un contexto cooperativo; solo si se trabaja cooperativamente los niños y niñas integrados se sentirán aceptados y queridos, con lo que mejorará su autoestima y su identidad, y se reducirá mucho la probabilidad del ostracismo.

Factores que explican la eficacia del aprendizaje cooperativo en la reducción de los prejuicios

El trabajo cooperativo reduce los prejuicios, la xenofobia y la violencia escolar[2], pero no lo hace de una forma automática, sino a través de una serie de variables intermedias como las siguientes (Johnson y Johnson, 1982a, 1982b, 1982c; Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. Induce al alumnado a no categorizar a los demás (normales/no normales; payos/gitanos, etc.), con lo que es menos probable el favoritismo endogrupal y la hostilidad exogrupal, base del comportamiento racista y xenófobo. De esa manera, los compañeros serán percibidos en tanto que personas y no como meros miembros del grupo estereotipado, reduciendo así los efectos negativos de la estigmatización.
2. Aumenta la interacción positiva entre los miembros de diferentes grupos, lo que incrementa las conductas de ayuda entre ellos. Y sabemos que la ayuda produce simpatía mutua entre quien ayuda y quien es ayudado.
3. La percepción de que los alumnos, especialmente los minoritarios, son apoyados, aceptados y queridos, tanto por sus compañeros como por el profesorado, es mayor que en situaciones competitivas e individualistas, con lo que se sentirán bien y mejorará su autoestima, disminuyendo mucho los peligros del ostracismo.
4. Fomenta la empatía, que es esencial para el sentido de pertenencia y para la autoestima. Los alumnos que trabajan cooperativamente son más capaces de ponerse en el lugar de los otros que quienes trabajan competitiva o individualmente.
5. Incrementa la autoestima de los alumnos, incluidos los minoritarios (Lai, Zhehg y Liu, 2008), y la autoestima se relaciona positivamente con los sentimientos agradables hacia los demás y negativamente con los prejuicios y las conductas violentas.
6. Por último, y como consecuencia de lo anterior, el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento escolar de *todos* los estudiantes más que el competitivo y el individualista, lo que ayuda mucho a los miembros de grupos estigmatizados a integrarse bien en la escuela y a no sentirse frustrados, lo que reduce la violencia en el aula.

En síntesis, son muchos los factores que hacen tan eficaz el aprendizaje cooperativo, especialmente los siguientes: los que contribuyen a que el alumnado tenga satisfechas sus necesidades psicosociales básicas; los que coadyuvan a que los estudiantes mejoren su capacidad crítica y se acostumbren a aplicarla a las cuestiones más variadas; y los que consiguen que nadie se sienta excluido y/o rechazado. De hecho, Roseth, Johnson y Johnson (2008) llevaron a cabo un metaanálisis con 148 estudios, con un total de 17.000 adolescentes, encontrando que el aprendizaje cooperativo mejora tanto el rendimiento académico como las relaciones interpersonales entre compañeros mucho más de lo que lo hacen el aprendizaje competitivo y el individualista.

5. CONCLUSIÓN

No quisiera terminar este capítulo sin insistir en una observación que ya hice hace años (Oveje-

[2] La revisión de Palluck y Green (2009) sobre este tema es muy crítica, concluyendo que existe una gran debilidad en la literatura científica existente y que, aunque el aprendizaje cooperativo es el que más reduce el prejuicio, tampoco él ha demostrado todavía ser eficaz a largo plazo (véase en Palluck, 2009, una aplicación de los estudios sobre reducción del prejuicio a la matanza de tutsis que tuvo lugar en 1994 en Ruanda, y que se llevó la vidas de casi un millón de ellos, el 75 por 100 del total).

ro, 1990, p. 229), y es que la integración escolar no se refiere solamente a la integración de las minorías, étnicas o de otro tipo, y de los discapacitados físicos o psíquicos, sino a *una integración real en las aulas de todos los niños y niñas,* sean cuales sean sus características. Además, los estudios sociométricos vienen demostrando desde hace tiempo que muchos estudiantes, que ni son étnicamente minoritarios ni discapacitados, son ignorados, aislados e incluso rechazados por sus compañeros. También ellos tienen derecho a ser incluidos adecuadamente en el grupo-clase y en la sociedad. Y el aprendizaje cooperativo les ayuda muy eficazmente a conseguirlo. No olvidemos que los humanos somos ante todo seres sociales y por eso las relaciones interpersonales son esenciales para nuestro desarrollo cognitivo y emocional, para un buen ajuste social y para nuestro bienestar psicológico. Y por eso también, cuando no tenemos esas relaciones con los demás o son poco satisfactorias, padecemos trastornos psicológicos de todo tipo, desde una autoestima deteriorada, hasta ansiedad y depresión, llegando incluso, a veces, al suicidio. De ahí la importancia de estructurar las actividades escolares de forma que se incrementen y mejoren las relaciones entre los estudiantes. Y la mejor forma de conseguirlo es con el aprendizaje cooperativo, sobre todo en aquellas aulas en las que hay alumnos pertenecientes a grupos estigmatizados.

En todo caso, aunque no hay ninguna duda de que el aprendizaje cooperativo facilita y mejora la integración escolar de niños y niñas diferentes, debemos preguntarnos qué tipo de integración escolar nos interesa: ¿una simple asimilación de los miembros minoritarios a la cultura hegemónica, como defendía el propio Gordon Allport, o una integración democrática que llene de contenido una democracia real? Con más frecuencia de la que a muchos nos gustaría, el aprendizaje cooperativo está sirviendo al *statu quo* y fortaleciendo la hegemonía de los grupos dominantes (Cohen, 1994; Towson, 1985). Sin embargo, debería ser algo más que una técnica al servicio de esa hegemonía y contribuir al cambio social y, por tanto, a la construcción de una sociedad plural, democrática y solidaria. Como dicen Juan Carlos Torrego y Andrés Negro (2012a, p. 15), «el aprendizaje cooperativo no es solo una alternativa metodológica y potencialmente eficaz para enseñar, sino una estructura didáctica con capacidad para articular los procedimientos, las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana», como veremos en el capítulo 10.

8 Aplicación y desarrollo de la Ley Brown sobre desegregación escolar

1. INTRODUCCIÓN

En 1954, y basándose en los estudios de la psicología social[1], sobre todo en la teoría del contacto de Allport (1954), la Corte Suprema de Estados Unidos dictaminó que la segregación racial en las escuelas públicas de primaria y secundaria constituía una violación de la cláusula de protección de la igualdad de la 14.ª Enmienda y, en consecuencia, sentenció la famosa Ley Brown, que obligaba a las escuelas públicas a integrar en las mismas aulas a todos los niños, fuera cual fuera su origen étnico (negros, hispanos, etc.). A pesar de que el Sur daba mucha importancia a las relaciones entre «razas», apenas habían sido estudiadas antes de 1954 (Pettigrew, 2016a). Pero de repente se convirtió en una moda, multiplicándose las publicaciones. Hoy día, tras 65 años de investigación, la teoría del contacto es ya una verdadera teoría de pleno derecho (Hewstone y Swart, 2011), siendo actualmente una de las más importantes de la psicología social (Dixon, 2017). Su finalidad era la reducción del prejuicio, y en ello ha sido más eficaz de lo que suele creerse. Esta teoría ha tenido durante la segunda mitad del siglo XX un cruce muy fructífero con dos temas que me han interesado mucho. En los años cincuenta con el autoritarismo, tras ponerlo de moda Teodoro Adorno (Adorno et al., 1950), tema sobre el que realicé, en 1981, mi tesis doctoral bajo la dirección del profesor José Luis Pinillos (Ovejero, 1982a, 1982b). A pesar de las muchas y duras críticas que desde el principio se le hicieron, la teoría de la personalidad autoritaria sigue siendo una teoría indestructible (Pettigrew, 2016). Al parecer, Erich Fromm dio con un constructo de gran utilidad, sobre todo para estudiar los prejuicios y el racismo (Paolini et al., 2014; Pettigrew y Tropp, 2011). Una y otra vez se han encontrado correlaciones significativas entre prejuicio y autoritarismo (Baier et al., 2016; Pettigrew, 2000, 2016), constatándose una y otra vez que el contacto reduce los prejuicios en las personas autoritarias (Pettigrew y Tropp, 2011; Hodson et al., 2009). El segundo cruce, ya en los años ochenta y noventa, fue con el aprendizaje cooperativo, tras constatarse que el aprendizaje depende ante todo del contacto positivo entre estudiantes.

Además, como dice Pickren (2004), la decisión de la Corte Suprema de EE.UU. (1954) constituyó un gran paso para el movimiento por los derechos civiles e hizo posible que la desegregación —y las consiguientes posibilidades de una mayor igualdad entre blancos y negros— fuera

[1] En 1952, los psicólogos sociales Kenneth Clark, Isidor Chein y Stuart Cook publicaron un documento contra la segregación en las escuelas estadounidenses de niños pertenecientes a minorías étnicas/raciales, especialmente a la negra (Clark, Chein y Cook, 1952/2004), documento que fue firmado por 32 científicos sociales, la mayoría de ellos psicólogos sociales (Allport, Krech, Newcomb, etc.) y que constituyó un apéndice a los documentos apelantes en el caso *Brown v. Board of Education,* que dio lugar a la promulgación de la llamada Ley Brown.

extendiéndose a otros campos, aunque no sin una incansable lucha de miles de personas de color, que algunos pagaron con su vida, como fue el caso de Martin Luther King (Fine, 2004) o Malcolm X (Boyd y Shabazz, 2013). Porque la promulgación de la Ley Brown no fue un punto de llegada, sino un punto de partida: a la vez que abría todo un abanico de posibilidades para incrementar la igualdad, supuso también un acicate para los que se oponían a la integración. No olvidemos que en EE.UU. «la masiva resistencia a la desegregación por parte de muchos blancos sureños, así como al movimiento por los derechos civiles en general, se expresó en asesinatos, incendios de iglesias de negros, ataques contra casas y negocios, y otros actos opresivos» (Pickren, 2004, p. 493). En este contexto surgió, en 1968, la Asociación de Psicólogos Negros, que ponía la psicología al servicio de la construcción de una identidad negra en términos positivos y no patológicos, asociación que serviría de modelo a otros colectivos oprimidos como las mujeres, los asiáticos o los latinos Ello ayudó, a su vez, para introducir cambios sustanciales en la psicología norteamericana, abriendo la puerta a enfoques más críticos. Así, a partir de esa fecha la psicología diferencial ya muestra que la mujer no es inferior al hombre ni a nivel intelectual ni en otros aspectos, y menos por razones genéticas.

Sin embargo, el *progreso,* como una continua e inexorable marcha a mejor, no existe. La historia puede ir hacia delante, como ocurrió con la publicación de la Ley Brown, o puede ir hacia atrás, como ocurrió después. «Tras un fructífero período de investigación en los años setenta y primeros ochenta, los psicólogos, en general, han abandonado el tema de la desegregación, a pesar de las oportunidades que sigue ofreciendo tal investigación para entender la interacción existente entre las personas y el contexto (Schofield y Hausman (2004)» (Pickren, 2004, pp. 493-494). Y lo que es peor, si durante el período 1954-1969 el gobierno federal apoyó y promovió la justicia social, logrando avances en este campo, y el sistema judicial federal también apoyó los derechos civiles, derrotando los recursos contra la desegregación escolar desestimándolos (Jackson, 2004), sin embargo el panorama cambió con Nixon y más todavía con Reagan (Pickren, 2004; Pettigrew, 2004), de forma que las desigualdades escolares entre tales grupos se mantienen e incluso se han incrementado durante las últimas décadas.

2. TEORÍA DEL CONTACTO

Digamos primero qué entendemos por *segregación*. En su legendario documento, Clark, Chein y Cook (2004/1952) escribían: «La *segregación* se refiere a aquella restricción de oportunidades para diferentes clases de asociación entre los miembros de un grupo racial, religioso, nacional o de origen geográfico o lingüístico y los de otros grupos, que resulta de o es apoyado por el gobierno o por algún agente o representante del gobierno. No tratamos aquí la segregación que surge del libre movimiento de los individuos que no es ni forzado ni apoyado oficialmente, ni la segregación de criminales o de personas con enfermedades contagiosas que tiene como objetivo proteger a la sociedad de los que podrían hacerla daño» (p. 495). Los efectos de la segregación no tienen lugar en un vacío social, sino en un *contexto* muy concreto. Y añaden esos autores: «la segregación de las personas de color en EE.UU. tiene lugar en un contexto en el que el prejuicio y la discriminación raciales existen, por lo que resulta difícil separar los efectos de la propia segregación de las consecuencias del contexto en que tiene lugar [...], contexto que además de caracterizarse por la discriminación y el prejuicio racial, también se caracteriza por unas altas tasas de pobreza, desempleo, delincuencia, etc.».

Los datos provenientes de la investigación psicológica anterior a la aprobación de la Ley Brown mostraban que la segregación, la discriminación y los prejuicios influyen negativamente en la personalidad de quienes la sufren, siendo los niños de los grupos minoritarios los más perjudicados. Se

sabía, además, que estos niños aprenden pronto el estatus inferior que se les ha asignado y reaccionan con sentimientos de inferioridad y con un sentido de humillación personal y de indefensión, lo que, a su vez, perjudica mucho su rendimiento escolar, lo que sirve de apoyo a los estereotipos. Más en concreto, el hecho de haber internalizado un estatus inferior se refleja en una baja motivación escolar, una menor autoestima, bajos niveles de aspiración y un peor rendimiento escolar. La segregación lleva siempre implícita la idea de un grupo superior y otro inferior, sea cual sea el criterio de segregación (racial, étnico, género o capacidad intelectual). Por tanto, el interés en estudiar las relaciones intergrupales deviene de los efectos negativos que suelen tener, así como de lo difícil que es eliminar tales efectos. De ahí la importancia de la teoría del contacto. Su premisa básica es que el contacto entre miembros de diferentes grupos crea actitudes más positivas hacia los miembros del exogrupo, con tal de que se dé bajo ciertas condiciones. Hasta la publicación del libro de Allport la mayoría de los autores creían que el contacto intergrupal aumentaba el prejuicio y el conflicto (Baker, 1934; Sumer, 1906), cosa que aún hoy mantienen algunos (por ejemplo, Dixon, Durkheim y Treudo, 2005). Pero los datos dicen lo contrario. Allport (1954, p. 264) subrayó que el contacto tiene efectos positivos si se lleva a cabo en un contexto cooperativo en el que haya buenas relaciones intergrupales y de apoyo mutuo. Pues bien, el aprendizaje cooperativo constituye el contexto ideal en el que el contacto tendrá esos efectos positivos.

La teoría del contacto había sido propuesta inicialmente por el sociólogo Robin Williams (1947), quien subrayaba que el contacto será eficaz si se da entre personas de similar estatus, que tuvieran los mismos intereses y en un contexto de cooperación. Por ello, en el capítulo 16 de su *The nature of prejudice,* Allport se basó en Williams para sostener la hipótesis de que el contacto reducirá el prejuicio y mejorará las relaciones intergrupales *solo si* se cumplen estas cuatro condiciones: igualdad de estatus; tener metas comunes, que requieran el esfuerzo conjunto para su consecución; que haya interdependencia cooperativa; y que las autoridades (las de la escuela y también las locales), las costumbres y las leyes apoyen el contacto (Allport, 1954; Stephan, 1999; Williams, 1947). De esas cuatro condiciones, la que determina si el contacto produce relaciones intergrupales positivas o negativas es el contexto cooperativo, competitivo o individualista en que trabaja el alumnado.

Antes de que Allport propusiera su teoría, ya había estudios que concluían que el contacto mejoraba las actitudes hacia los exogrupos (Brophy, 1946; Deutsch y Collins, 1951; Smith, 1943; Stouffer, 1949; Zeligs y Hendrickson, 1933), aunque algunos no encontraron tal efecto (Horowitz, 1936; Sims y Patrick, 1936; Vezzali y Stathi, 2017b). Posteriormente otros muchos estudios han puesto a prueba esta teoría, con resultados a veces contradictorios. Por ello se han llevado a cabo varias revisiones de los datos existentes (Al Ramiah y Hewstone, 2013; Hewstone, 2009; Hewstone y Swart, 2011; Pettigrew, Tropp, Wagner y Christ, 2011) y se han publicado varios libros de balance (Dovidio, Glick y Rudman, 2005; Hodson y Hewstone, 2013a, 2013b; Pettigrew y Tropp, 2011; Vezzali y Stathi, 2017a; Wagner et al., 2008), habiéndose llegado a una conclusión clara: aunque el contacto no es una panacea para mejorar las relaciones intergrupales, sí es un instrumento eficaz, *si tiene lugar en ciertas condiciones* (Dixon et al., 2005; Hewstone, 2003; Hodson, Hewstone y Swart, 2013), que son justamente las propuestas por Allport. En concreto, Pettigrew y Tropp (2000, 2006, 2008, 2011; Pettigrew et al., 2011) llevaron a cabo una serie de revisiones y metaanálisis, con un total de 515 estudios realizadas entre 1941 y 2000 y con 250.000 sujetos, concluyendo que si se cumplen esas condiciones el contacto reduce el prejuicio significativamente (véase Hodson y Hewstone, 2013a, 2013b; Pettigrew, 2016b). Y son los estudios longitudinales los que más claramente apoyan esta conclusión (Binder et al., 2009; Christ et al., 2010; Eller y Abrams,

2004; Sidanius et al., 2008). Como se deduce de tales metaanálisis, el contacto reduce el prejuicio cuando es capaz de reducir la ansiedad intergrupal, lo que ocurre cuando induce empatía hacia los miembros del exogrupo, que es justamente lo que hace el aprendizaje cooperativo: mejora la atracción entre los miembros de uno y otro grupo e incrementa la empatía y el apoyo entre ellos.

Sin embargo, Tamar Saguy (Saguy, Dovidio y Pratto, 2008; Saguy, Schori-Eyal et al., 2017; Saguy, Tausch et al., 2009; Tausch, Saguy y Bryson, 2015), tras afirmar que las estrategias para mejorar las actitudes intergrupales poseen efectos positivos, añade que también tienen un efecto negativo: desmovilizan a los miembros de las minorías en su acción colectiva para reivindicar sus derechos, con lo que respaldan el sistema que les perjudica. «Para resolver esta contradicción, sería importante que los grupos con mayor estatus estén dispuestos a abordar las diferencias en la situación de contacto, y que perciban de forma crítica su propia posición de poder. El objetivo, por tanto, no solo sería lograr relaciones armoniosas entre grupos opuestos (algo sin duda deseable), sino también avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa y justa (Graf y Paolini, 2016)» (Lois, Huici y Gómez-Berrocal, 2017, p. 306). Pues bien, el aprendizaje cooperativo crítico consigue las dos cosas a la vez: mejorar las relaciones intergrupales y exigir un cambio social profundo que evite la estigmatización de ciertas minorías.

3. ¿QUÉ FUE DE LA LEY BROWN?

Suelen aprovecharse ciertos aniversarios para hacer balance. Eso mismo se hizo con la Ley Brown tanto en 2004 (50.º anversario: Durrheim y Dixon, 2004; Fine, 2004; Gay, 2004; Jackson, 2004; Lisi, 2004; Liu, 2004; Oakes y Lipton, 2004; Pettigrew, 2004; Pickren, 2004; San Miguel, 2005; Smith y Tutwiler, 2005; War Schofield y Hausmann, 2004; Weinstein et al., 2004; Wells, Lamar y Miller, 2005; Wenger, 2004; Wong y Nicotera, 2004), como en 2014 (60.º aniversario: Charles Hamilton Houston Institute for Race y Justice, 2014; López y Burciaga, 2016; Moore y Lewis, 2016; Morgan State University, 2014; National Association for the Advancement of Colored People, 2014; New York University, 2014; Orfield y Frankenberg, 2014, Poff, 2016, etc.). Y la mayoría de las publicaciones aparecidas en ambos momentos fueron bastante unánimes al mostrar que actualmente las escuelas estadounidenses están casi tan segregadas como antes de la Ley Brown. Donde no hay tanta unanimidad es en las razones del aparente fracaso de esta ley. Es más, hay quien dice que su fracaso, al menos relativo, se debió a razones ajenas a la propia ley y algunos incluso sostienen que no hubo tal fracaso. Lo cierto es que la Ley Brown no tuvo el éxito que se esperaba de ella. Pero el asunto es suficientemente complejo como para que lo analicemos. Veamos, en primer lugar, el grado en que se cumplió la Ley Brown; en segundo lugar, cuáles fueron los efectos de la desegregación allí donde los hubo; y, en tercer lugar, las razones de su escaso éxito:

1. Por una parte, tenemos que decir que la sentencia se cumplió solo parcialmente y con mucho retraso. Así, como dicen Pratkanis et al. (2002, p. 336), diez años después de ser decretada la ley, solo el 2 por 100 de los niños negros del Sur estaban en escuelas públicas junto a niños blancos, porcentaje que subió al 46,3 por 100 a mediados de los setenta, a causa de las movilizaciones de los años sesenta por los derechos civiles. En 1980 apenas eran el 70 por 100 los alumnos negros escolarizados junto a niños blancos, mientras que el 61 por 100 del alumnado blanco asistía a escuelas en las que no había ningún negro o muy pocos (Stephan, 1991). En los ochenta comenzó un mayor retroceso, de tal manera que, a finales de esa década,

el nivel de desegregación fue decreciendo hasta alcanzar el de antes de 1971 (Orfield y Eaton, 1996). Hoy, la situación es todavía peor.

2. Por otra parte, se esperaba que la desegregación produjera estos tres efectos: una mejora en el rendimiento académico de los miembros de las minorías, particularmente de la negra; un incremento de la autoestima de los estudiantes negros; y una reducción significativa de los prejuicios «raciales». Sin embargo, estudios posteriores mostraron que apenas se alcanzaron estos tres efectos (Stephan, 1978, 1986), habiéndose dado una reducción de la autoestima en muchos estudiantes negros, a la vez que los estudiantes blancos desarrollaban más prejuicios contra los negros (Stephan, 1978, 1986, 1991). La desegregación había producido lo que predecía la teoría del contacto en el caso de que no se cumplieran las condiciones exigidas. Y la razón de que la Ley Brown no alcanzara sus objetivos se debió a varios factores, pero sobre todo a que *se realizó en un contexto competitivo,* con lo que hubo un grupo pequeño de ganadores y un grupo grande de perdedores, estando la mayoría de los niños negros en el grupo de los perdedores. Algo similar ocurrió también en otros países en los que, casi siempre por imperativo legal, se escolarizó juntos a niños y niñas de diferentes grupos culturales y étnicos, pero sin cumplirse las condiciones mencionadas, por lo que no es de extrañar que los efectos positivos del contacto sean mínimos e incluso surjan algunos efectos negativos[2]. Por eso, más que de fracaso de la ley, hay que hablar de una aplicación incorrecta.
3. Es evidente que la desegregación propiciada por la Ley Brown no tuvo el éxito esperado, y ello se debió a diferentes factores que actuaron conjuntamente.

Factores que explican el insuficiente éxito de la Ley Brown

a) *Factores históricos:* en primer lugar, se esperaba de esta ley mucho más de lo que podía dar. En efecto, la Ley Brown no podía ser suficiente para erradicar el racismo y para instaurar en las escuelas y en la sociedad una real integración racial. Y no solo por la resistencia de los blancos a perder sus privilegios, sino sobre todo porque no es fácil corregir los efectos negativos de décadas o siglos de discriminación (Pettigrew, 2004). Pero cuando hay voluntad de corregirlos, que es lo que realmente faltó en gran parte de la sociedad norteamericana, no es tan difícil, en especial si se implementa en las aulas el aprendizaje cooperativo. En cambio, en un contexto competitivo las cosas pueden hasta empeorar, como ocurrió: en muchos casos, tras la desegregación obligatoria se produjo en las escuelas una resegregación perniciosa y real. Además, el contexto competitivo en que se aplicó reforzó aún más los efectos de las expectativas hacia los miembros de las minorías (Weinstein, Gregory y Strambler, 2004). En efecto, uno de los riesgos más frecuentes en las escuelas desegregadas es que el profesorado subestime las capacidades de los niños negros, pobres y/o inmigrantes, y haga unas expectativas negativas que, como es bien conocido, tenderán a cumplirse. Así, está comprobado que en EE.UU. el profesorado tiene percepciones negativas de los afroamericanos, por lo que les dan un tratamiento educativo

[2] Tampoco *la acción afirmativa* fue, en Estados Unidos, todo lo eficaz que se esperaba (Pratkanis y Turner, 1996; Turner y Pratkanis, 1994), siendo a veces incluso contraproducente, incrementándose el racismo, el sexismo y la estigmatización de los grupos a cuyos miembros se pretendía ayudar, sobre todo cuando la pobreza o el bajo rendimiento escolar son percibidos como causados por factores personales y no por factores sociales (Kluegel y Smith, 1986).

inapropiado. De hecho, y esto es grave, casi la mitad de la variación de la diferencia en rendimiento entre blancos y negros al final del bachillerato se produce durante la escolarización y no puede ser atribuida a sus diferencias de capacidad al entrar en la escuela (Phillips, Crouse y Ralph, 1998). La escuela, donde se da el efecto Mateo, trata mejor a los que más tienen para que tengan más y peor a los que menos tienen para que tengan menos aún. Por eso, la escuela es tan responsable del bajo rendimiento de ciertas minorías, como la afroamericana (Gregory, 1997). Pero el aprendizaje cooperativo es capaz de corregirlo, pues la influencia de las expectativas del profesor se ve muy reducida y los alumnos falsamente percibidos como menos inteligentes (gitanos, inmigrantes, negros...) pueden demostrar más fácilmente que no es así y, de esta manera, incrementar a la vez su propia autoestima y la valoración que los demás tienen de ellos, con lo que el círculo vicioso puede convertirse en un círculo virtuoso (Gregory et al., 2010; Gregory y Weinstein, 2004, 2008).

b) *Factores políticos:* como sostiene Michelle Fine (2004), costó mucho que se aprobara la Ley Brown, pero más aún costó implementarla. La resistencia, que fue enorme principalmente porque la desegregación escolar suponía el principio del fin de la supremacía blanca, aumentó tras la llegada a la presidencia de Ronald Reagan, que aplicó unas políticas muy conservadoras y de claro retroceso social, incrementando las desigualdades sociales y comenzando una política de criminalización de la pobreza que afectó principalmente a los jóvenes de color (Ovejero, 2014a, cap. 10; Ovejero, 2016b). Como escribía Fine (2004), cincuenta años después de la aprobación de la Ley Brown, las cosas habían empeorado y hoy, 64 años después, la situación de la población negra es todavía peor. Aunque en las escuelas estadounidenses hay ahora ejemplos de democracia racial, la nación, en conjunto, ha retrocedido a la escuela segregada (Orfield y Lee, 2005). Y es que la Ley Brown activó poderosas fuerzas conservadoras en su contra, fuerzas que no dejaron de estar activas desde entonces, hasta el punto de que esa ley «fue subvertida casi inmediatamente, fuera y dentro de las escuelas, por las olas de racismo estructural y por los compromisos con la supremacía blanca. El acceso a las escuelas "blancas" no terminó con las estructuras injustas; al contrario, los privilegios y la injusticia se reintrodujeron a lo largo de todo el paisaje de la educación pública e incluso dentro de las escuelas desegregadas» (Fine, 2004, p. 504).

Por otro lado, el Tribunal de la Corte Suprema que, presidido por el juez Earl Warren, sentenció la Ley Brown estuvo muy influido por los datos científicos de psicólogos sociales, sociólogos y antropólogos enrolados en la NAACP-LDF *(National Association for the Advancement of Colored People-Legal Defense Fund)* y cuyo mensaje era que la escuela segregada es inherentemente injusta, sobre todo porque es psicológicamente perjudicial tanto para los miembros del grupo minoritario como también para los del mayoritario. Pero cuando cambiaron las tornas a nivel político e ideológico, el poder político y económico también se apoyó en la psicología, en especial en la psicometría del CI, para hacer lo contrario de lo que hizo la Ley Brown. Como dice John Jackson (2004), si los científicos desempeñaron un papel realmente clave en el origen del nazismo, también lo desempeñaron en la destrucción de la Ley Brown, mostrando cómo a finales de los cincuenta algunos científicos sociales se movilizaron, aunque con poco éxito, para darles a los tribunales testimonios de expertos que apoyaban la segregación racial, e incluso, en los primeros años sesenta, algunos científicos sociales intentaron derogar la Ley Brown en línea con la fuerte resistencia que esta ley encontró en los Estados sureños.

Así, ya al día siguiente de la aprobación de la ley, antes incluso de entrar en vigor, los conservadores del Sur se organizaron para abolirla. La Ley Brown había radicalizado a los políticos sureños (Klarman, 2004), de forma que percibieron que suponía una amenaza para su forma de vida y llamaron a la resistencia contra todo intento de

mezcla racial. Pero su influencia fue escasa porque aún perduraban los efectos de la Segunda Guerra Mundial y de la lucha contra los nazis, por lo que hubo un cierto consenso entre los científicos sociales con respecto a las relaciones raciales, de forma que muchos antropólogos, biólogos, psicólogos y sociólogos aún creían que había que desechar el concepto de raza por su inutilidad científica (Jackson, 2004). Sin embargo, algunos científicos no pensaban igual. Encuadrados en la IAAEE (International Assotiation for the Advancement of Ethnology and Eugenesics), fundada en Washington en 1959 como reacción a la Ley Brown, buscaron argumentos realmente increíbles, como el que dio el psicólogo Henry E. Garrett, expresidente de la American Psychological Association (APA), que, al querer invalidar la base científica de la Ley Brown dijo que, de los ocho expertos citados en la decisión de 1954, cuatro eran judíos de izquierda y dos negros (Garrett, 1961). Es más, podemos resumir así los argumentos «científicos» de ese grupo segregacionista: «la integración es moralmente errónea porque destruye la civilización blanca del sur». Por su parte, el filósofo social A. James Gregor hiló más fino al decir que es natural y normal que la gente se asocie con los de su mismo grupo, por lo que la segregación es algo normal e inevitable, de forma que el prejuicio no es sino la consecuencia lógica de la identidad de grupo. La respuesta de Louis Wirth fue clara: «Ciertos rasgos físicos son definidos como socialmente importantes y otros no, por lo que podemos preguntarnos, por ejemplo, por qué las personas rubias no reaccionan de forma diferente con las personas que tienen el pelo moreno o son pelirrojas que con los que tienen el pelo del mismo color que ellas». Las diferencias de «raza» (o de género) son socialmente construidas, no son rasgos naturales.

c) *Factores relacionados con su implementación:* el supuesto escaso éxito de la Ley Brown se debió también a que la desegregación no se hizo en las condiciones adecuadas. La desegregación no es necesariamente una integración, dado que la proximidad física es una condición necesaria, pero no suficiente para ello (Aronson y Osherow, 1980). Es la interacción *real* entre los estudiantes de la mayoría y los de la minoría lo que determina si los prejuicios iniciales serán reforzados, reducidos o eliminados. El contacto entre estudiantes es el comienzo de una oportunidad y, como todas las oportunidades, puede salir bien o mal, dependiendo del clima en que se desarrolle: si es competitivo, habrá pocas probabilidades de que la proximidad física tenga resultados positivos; si, en cambio, es cooperativo, tales probabilidades serán muy altas, como mostraron Johnson, Johnson y Maruyama (1983) en un metaanálisis en el que concluían que, en efecto, un contexto cooperativo es la mejor vía, y tal vez la única, para que la integración escolar sea eficaz y satisfactoria. Pero el contacto interracial tuvo lugar en un contexto competitivo, sin igualdad de estatus entre los estudiantes y generalmente sin el apoyo de las autoridades. Por eso dicen Gerard y Miller (1975) que quien visite una escuela desegregada durante el recreo podrá ver que, aunque oficialmente hay desegregación, no la hay a nivel real: medio patio clarea y el otro medio negrea. Pocos estudiantes en las escuelas desegregadas hacen amigos fuera de su grupo racial o étnico. Pero, como muestran los datos de Epstein (1985), no es la segregación en sí o la desegregación lo que perjudica o mejora el rendimiento y la motivación de los alumnos o sus relaciones intergrupales, sino *las prácticas responsables, activas y participativas*. Y el aprendizaje cooperativo es el que facilita y fomenta tales prácticas, pero no de una forma automática ni necesaria, sino a través de factores intermedios como el apoyo social, la mejora del clima social del aula, la ayuda mutua o la mejora en la autoestima del alumnado, sobre todo del perteneciente a las minorías. En definitiva, la desegregación, la proximidad física y el contacto tienen efectos positivos si se implementan en las condiciones adecuadas, pero, si no es así, tendrán efectos contrarios: sentimientos de no pertenencia (Steele, 1997) o microagresiones raciales (Solor-

zano et al., 2000), aunque es fácil evitarlos si se hacen las cosas bien (Gurin et al., 2002).

En suma, la publicación de la Ley Brown se debió en gran medida a la influencia de las investigaciones de los psicólogos sociales, que mostraban que el prejuicio racial se reduciría si se les daba a los distintos grupos étnicos la posibilidad de interactuar entre ellos e incluso si se les obliga a hacerlo (Allport, 1950, 1954; Brophy, 1945; Mannheimer y Williams, 1949; Wilner, Walkley y Cook, 1952). Claramente lo decía Allport (1954, p. 291): «El prejuicio [...] puede ser reducido por el contacto, en igualdad de estatus entre los grupos mayoritarios y los minoritarios en la consecución de metas comunes». Hoy día, transcurridos más de 60 años desde que se aprobó esa ley, son muchos los que creen que esa ley fue un fracaso. Pero la cosa fue mucho más compleja, de manera que podemos decir que ni la Ley Brown ni la teoría del contacto fracasaron: la Ley Brown no funcionó bien porque no fue aplicada en las condiciones adecuadas (Stephan y Stephan, 1985) y porque fue boicoteada y torpedeada desde el mismo día de su aprobación. En la escuela se reflejan y se manifiestan los conflictos intergrupales de la sociedad, pero también es en ella donde deben gestionarse esos conflictos: la escuela debe ser la locomotora de la democracia (Pratkanis et al., 2002, p. 329).

Zancadillas a la Ley Brown

Como dice Pettigrew (2004, p. 521), «lo que en 1954 parecía el final de la larga batalla en Estados Unidos contra el racismo, aparece ahora como la alta cumbre desde la que la nación no ha hecho sino descender incesantemente en los últimos años». Ese retroceso ha tenido lugar, ante todo, a nivel legislativo y, por tanto, a nivel legal. Costó muchas batallas y mucha sangre llegar a conseguir la promulgación de esa ley (Pettigrew, 2004), pero luego costó todavía más aplicarla en las escuelas. La propia Corte Suprema colaboró en la ralentización de su aplicación, lo que pronto llevó a una acelerada marcha atrás. Más en concreto, nos recuerda Pettigrew (2004) que fue la Corte Suprema la que, en 1955, solo un año después de aprobarse la ley, emitió un veredicto (Ley Brown II) que retrasó doce años su aplicación. Acosada por la oposición blanca del Sur y sin el apoyo del presidente Eisenhower, la Corte tuvo miedo de las repercusiones que podían tener las líneas directrices y el calendario que ella misma había marcado, de tal modo que la desegregación no empezó a implantarse en serio hasta los años 1968-1973, y ello se debió a la presión directa del movimiento por los derechos civiles. Pero esa época duró poco. A partir de 1973, durante el segundo mandato de Nixon, las cosas comenzaron a cambiar rápidamente, cambios que se aceleraron a partir de 1986, cuando Reagan nombró a William Rehnquist jefe de la justicia. Pero el final de la Ley Brown tuvo lugar, a juicio de Pettigrew, en 2002, con George W. Bush, cuando la sentencia sobre el «cheque escolar», en el caso Zelman contra Simmons-Harris, autorizó que el dinero público fuera a las escuelas privadas, la no separación de la iglesia y el estado y que las escuelas privadas seleccionaran a su alumnado como quisieran, admitiendo, por tanto, la segregación racial (de clase o de género). En aras de una supuesta «libertad de los padres» con respecto a la educación de sus hijos se permitió que también en el campo escolar gobernara la misma ley de la jungla de las relaciones económicas. Ello supone, además, «la desesperación de algunos padres negros cuyos hijos quedaron atrapados en unas determinadas escuelas-gueto porque las promesas de integración de la Ley Brown han sido eliminadas por el Tribunal Supremo» (Pettigrew, 2004, p. 424). Más aún, el «cheque escolar» es también el triunfo del *nuevo prejuicio* (Gaertner y Dovidio, 2000), un prejuicio que no hace referencia explícita a razones de raza, sino a razones de «libertad», pero cuyo objetivo es el mismo que tuvo siempre el racismo: marginar y mantener en guetos a los miembros de las minorías contra las que se dirigen los prejuicios. El retroceso es evidente: los niños negros y latinos

están ahora más segregados escolarmente que en los primeros años sesenta.

En síntesis, a pesar de que la desegregación no es la panacea a los problemas escolares de las minorías y aunque sus efectos positivos dependen del contexto en que se aplique, se trata de algo muy positivo, y no solo en cuanto al aprendizaje. No olvidemos que de los años setenta a los noventa las estadísticas mostraron que los negros se iban igualando a los blancos en cuanto al porcentaje de estudiantes que terminaban el bachillerato o que entraban en la universidad, en las notas académicas o en las puntuaciones en los test de inteligencia. Obviamente, esa mejora se debió también a la implementación de programas como el Head Start y al incremento de los ingresos salariales de la población negra durante aquellos años. Pero a finales de los noventa esas tendencias positivas se estancaron e incluso retrocedieron, justamente desde que los tribunales federales permitieron la resegregación y cuando las políticas neoliberales fueron reduciendo cada vez más los salarios de la población negra e hicieron imposible la aplicación de programas como el Head Start. Las ventajas de las escuelas desegregadas provienen sobre todo de que la desegregación implica *contacto racial* y la teoría del contacto es una de las mejor establecidas. De hecho, Pettigrew y Tropp (2004) observaron que en el 95 por 100 de las 714 muestras analizadas el contacto intergrupal reducía el prejuicio. Como dice Pettigrew (2004, p. 525), las condiciones que exigía Allport al contacto intergrupal son cruciales para reducir el prejuicio, pero no lo son todo: la mera familiaridad lleva a la atracción (Zajonc, 1968).

Historia de los estudios sobre desegregación escolar

Si, con Ward Schofield y Hausmann (2004), hacemos balance de la investigación realizada en este campo, veremos que «los estudios sobre los efectos de la desegregación escolar, antes tan comunes en psicología y en campos afines, han descendido considerablemente desde mediados de los ochenta» (Pettigrew, 2004, p. 538). Estos autores dividen la literatura sobre este tema en cuatro períodos:

1. *El período inmediato a la aprobación de la Ley Brown (1954-1967):* hubo poca investigación sobre la desegregación escolar. De hecho, a causa de la fuerte resistencia sureña, fueron muy pocas las escuelas realmente desegregadas en ese período (Orfield y Yun, 1999), por lo que apenas pudieron hacerse estudios empíricos. A medida que fueron desegregándose algunas escuelas comenzaron también a hacerse algunos estudios como el editado por la U.S. Comission on Civil Rights dirigido por Pettigrew (1969), que concluía que el hecho de asistir a escuelas desegregadas llevaba a actitudes más positivas hacia los miembros del exogrupo, lo que incluía un incremento en el deseo de vivir en barrios interraciales o el enviar a sus hijos a escuelas desegregadas.
2. *Los años de actividad empírica (1968-1975):* durante los últimos años sesenta y primeros setenta se produjo una desegregación a gran escala (Orfield y Yun, 1999), lo que ya permitió realizar estudios empíricos, estudios que se centraron en los efectos de la desegregación y no tanto en el proceso o en las condiciones estructurales que los producían (St. John, 1975), tal vez a causa de que su principal fin era mostrar la eficacia de la desegregación frente a quienes aún se resistían a ella. En todo caso, en esos años resultaba muy difícil acceder a las escuelas desegregadas con fines de investigación.
3. *Los años revisionistas (1976-1984):* es en esta época cuando más estudios empíricos se realizaron sobre la desegregación, similares a los del período anterior, pero más sofisticados metodológica y/o conceptualmente. Además, hubo diferentes tipos de análisis empíricos que no se hacían antes: estudios cualitativos sobre la estructura y la cultura de las escuelas desegregadas y no solo sobre sus efectos; estudios sobre los mecanismos específicos que producen un cambio positivo a

través del contacto intergrupal; estudios sobre los factores que explican la mejora de los resultados en las escuelas desegregadas (Epstein, 1985; E. B. Johnson, Gerard y Miller, 1975); se realizan también revisiones y meta-análisis sobre los datos existentes (McConahay, 1978; St. John, 1975), con una conclusión unánime: la desegregación mejora el rendimiento de todos los alumnos y las habilidades de lectura de los afroamericanos, no perjudicado el aprendizaje de los blancos (Cook, 1984; Crain, 1984; Mahard y Crain, 1983; St. John, 1975; Stephan, 1984). También mejoraban las relaciones intergrupales, aunque menos, pues dependía mucho de las condiciones concretas en que se aplicaba (voluntaria o forzada, porcentaje de niños de color y/o de bajo nivel social y económico, clima grupal cooperativo o competitivo, etc.), lo que explica la heterogeneidad de los datos. Así, si la mejora de las relaciones intergrupales fue menor de lo esperado, ello se debió a que se llevó a cabo en un contexto competitivo. La conclusión es que la desegregación no es la panacea a todos los males de la escuela, pero sí es eficaz, sobre todo si sus efectos se miden a largo plazo (Pettigtrew, 2004) y si se da en un contexto cooperativo (Aronson y cols., 1978; Johnson y Johnson, 1981; Sharan et al., 1979; Slavin, 1979). Sin embargo, a pesar de ello se produjo una cierta desilusión, pues muchos habían idealizado la Ley Brown y desconocían las dificultades que tenía su aplicación.

4. *El período del declive de la investigación (1985-2017):* a pesar de que se dio un cierto auge de los estudios sobre este tema con motivo del 60.º aniversario de la Ley Brown, aunque aún continúan algunos estudios longitudinales comenzados a finales de los años setenta y a pesar de que siguieron apareciendo trabajos importantes (Slavin, 1995; Stephan y Stephan, 2001, etc.), cuyas conclusiones eran claramente positivas (véase Bradock y Eitle, 2004; Pettigrew, 2004), sin embargo esta línea de investigación fue perdiendo fuerza, sobre todo por estas razones (Schofield y Hausmann, 2004):

a) *Disminución del interés social por la desegregación escolar:* ya he dicho que la segregación escolar en los Estados Unidos, que nunca había desaparecido, aumentó mucho durante la época de hegemonía neoliberal (Orfield, 2001), con algunos presidentes muy beligerantes contra los derechos civiles, lo que se tradujo en una fuerte reducción de los fondos públicos dedicados a la investigación en este campo, reducción que también realizaron fundaciones como la *Carnegie Corporation* o la *Joyce Foundation*. Y sabemos que «sin una sustancial financiación es virtualmente imposible llevar a cabo investigaciones sobre escuelas desegregadas» (Schofield y Hausmann, 2004, p. 542). Pero, evidentemente, había más.
b) *Aumento del cuestionamiento tanto del concepto como de la aplicación de la desegregación:* a medida que fue pasando el tiempo, quienes se oponían a la desegregación —que en el Sur siempre fueron mayoría— estuvieron cada vez más en contra, mientras que muchos de los que estaban a favor fueron echándose para atrás sobre todo porque la desegregación, en contra de sus ilusas esperanzas, no fue la panacea a todos los problemas escolares y sociales. Pero es que no podía serlo. Nunca hay soluciones sencillas a problemas complejos y menos en este caso, en que seguían intactas las desigualdades sociales y económicas entre blancos y negros. Además, la desegregación no se hizo bien. Así y todo, fue positiva y muy útil socialmente.
c) *Algunos efectos negativos de la desegregación:* aplicar la desegregación en contextos competitivos, y sin la colaboración de las autoridades, tuvo efectos negativos, como la reducción de la autoestima de los estudiantes negros, lo que contribuyó a desilusionar a muchos de los que seguían creyendo en sus bondades. A menudo los

negros sufrieron en la escuela desegregada, hasta el punto de que para muchos de ellos esa escuela se convirtió en un auténtico infierno: fuerte oposición a su incorporación, amenazas, insultos, agresiones... Porque la igualdad, al igual que la libertad, no la regala nadie, se conquista. Y los negros tuvieron que enfrentarse a fuerzas tan poderosas que su desigualdad es hoy día superior a la de 1970, de forma que hay quien sigue acudiendo a la «inferioridad intelectual genética» de los negros como forma de legitimar esa desigualdad (véase una crítica en Fine, 2004; Jackson, 2004; Ovejero, 2003). Es más, esa oposición a la escuela desegregada y el intento de justificar psicológicamente la segregación culminó en el racismo científico de la psicometría del CI (Ovejero, 2003), a partir del famoso artículo de Jensen (1969), que fue seguido por otros similares (Herrnstein, 1973; Jensen, 1972; Herrnstein y Murray, 1994, etc.).

En conclusión, el declive del interés social por el estudio de la segregación, la reducción de los fondos dedicados a la investigación en este campo y el cada vez menor porcentaje de escuelas desegregadas explican el hecho de que la Ley Brown no sea casi más que un recuerdo histórico, el recuerdo de una dura batalla perdida por la igualdad educativa y social, lo que no significa que se haya perdido la guerra. Como dice Pettigrew (2004, p. 526), «la desegregación no le falló a Estados Unidos; fue Estados Unidos el que falló a la desegregación». Y fue porque la desegregación no tuvo el apoyo necesario, porque se retrasó demasiado su aplicación y porque pronto fue cercenada, por lo que sus efectos positivos no pudieron contrarrestar suficientemente los profundos y duraderos efectos negativos que había producido la larga segregación racial. La conclusión de Pettigrew es rotunda (2004, pp. 527-528): «A comienzos del siglo XXI el más alto tribunal de la nación está retrocediendo a las leyes de relaciones raciales del siglo XIX. Un número rápidamente creciente de niños afroamericanos "celebran" la Ley Brown el 17 de mayo de cada año en aulas en las que todos son negros. Irónicamente, el Congreso de EE.UU. conmemoró la Ley Brown en 1992 levantando un Monumento Nacional Histórico en la Escuela Elemental Monroe de Topeka. De esta manera, este país conmemora lo que a la vez está destruyendo». Pero ni fracasó la teoría del contacto ni tampoco la Ley Brown, aunque allí donde se implantó debió haberlo hecho en un contexto cooperativo.

4. DESEGREGACIÓN, CONTACTO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

La base de la escuela desegregada es el *derecho a ser diferente*. Ya lo decía Lewin (1951, p. 7): «Difícilmente existe algo más esencial para la supervivencia y el progreso de la democracia que el hecho de que cada ciudadano entienda claramente cómo puede ser integrado "el derecho a ser diferente" y la cooperación por un bien común, y debería serlo, dentro de unas relaciones grupales armoniosas». Eso, que es la columna vertebral del aprendizaje cooperativo, es lo que no consiguió la Ley Brown. Como subrayan Prager et al. (1986), está demostrado que la desegregación escolar no tuvo el éxito que se esperaba, sobre todo por estas dos razones (Nadler, Mallooy y Fisher, 2008; Wagner et al., 2008): por las dificultades que hay para cambiar los prejuicios, especialmente cuando están bien instalados en la sociedad, con apoyos políticos e ideológicos, como era el caso de los EE.UU., y porque se aplicó en un contexto competitivo. La escuela desegregada olvidó un concepto psicosociológico tan básico como es la «situación», el lugar donde convergen las fuerzas sociales y las psicológicas (Lewin, 1978). El éxito de la Ley Brown dependía del contexto en que tenían que interactuar los estudiantes, que tanto influye en cómo se perciben unos a

otros, lo que, a su vez, influye en sus actitudes hacia la escuela, en su atracción mutua, en su autoestima y en su aprendizaje. De ahí que la desegregación escolar necesite un contexto cooperativo, que es el que fomenta la construcción de unas relaciones interpersonales e intergrupales positivas. Si se aplica en un contexto competitivo e individualista, la desegregación no podrá ser eficaz e incluso tendrá efectos negativos. No es posible estudiar lo que ocurre dentro del aula sin tener en cuenta su contexto y, por tanto, el tipo de interacción social dominante (Mead, 1934; Vygotsky, 1981).

Los experimentos de Muzafer Sherif y la eficacia del aprendizaje cooperativo

La importancia que tiene la interacción social entre estudiantes se entenderá mejor si analizamos los famosos experimentos de Sherif, de los que ya he hablado.

En efecto, Sherif et al. (1961) dividieron a sus sujetos, jóvenes de un campamento de verano, en dos grupos: los Águilas y las Serpientes. Luego hicieron que ambos grupos realizaran varios juegos competitivos (fútbol, baloncesto o tirar de la cuerda), lo que creó una fuerte cohesión intragrupal, pero también una profunda rivalidad intergrupal, produciendo *favoritismo endogrupal, hostilidad exogrupal* y frecuentes peleas entre los Águilas y las Serpientes. Para hacer frente a esa situación de conflicto y violencia eliminaron los juegos competitivos. Pero poco consiguieron: una vez empezada la hostilidad entre dos grupos, la simple eliminación de los factores que la produjeron no termina con ella. La hostilidad mutua continuó su escalada y solo pudo ser reducida cuando propusieron a los dos grupos metas supraordinales que, para ser alcanzadas, requerían la cooperación entre los dos grupos: cada uno alcanzaría su meta *solo si* cooperaba con el otro. Por ejemplo, el camión que llevaba el agua se averiaba y todos tenían que empujar si querían tener agua. Tras varios hechos de este tipo, la hostilidad entre ellos comenzó a reducirse. Y es que, como vengo diciendo, solo un contexto cooperativo garantiza los efectos positivos del contacto, mientras que el competitivo tiene efectos negativos, aumentando las relaciones hostiles a nivel interpersonal e intergrupal. Como sostiene Robert Slavin (1995), la desegregación escolar no mejora por sí misma las relaciones integrupales si no va acompañada de prácticas escolares que faciliten ese objetivo. Más en concreto, mezclar en un aula competitiva estudiantes provenientes de diferentes grupos sociales hace que las relaciones integrupales sean, además de superficiales, de competición, lo que las empeora (Aronson y Bridgeman, 1979; Slavin, 1995). El remedio está en incrustar las relaciones integrupales en un contexto cooperativo, que es el único capaz de mejorarlas (Aronson y Patnoe, 1997; Stephan, 1999; Stephan y Stephan, 2001; Williams, 2004).

En una revisión reciente, Saguy et al. (2017) muestran cómo el contacto disminuye las percepciones de injusticia entre los grupos en desventaja social, lo que reduce su apoyo a políticas diseñadas para corregir las desigualdades y la voluntad de participar en acciones colectivas para cambiar las cosas. «Irónicamente, parece como si los mecanismos a través de los cuales el contacto mejora las actitudes intergrupales constituyen también mecanismos que socavan el activismo político. Es decir, que, fomentando unos sentimientos positivos hacia los menos favorecidos, rebajando el sentido de las fronteras grupales entre "nosotros" y "ellos" y reduciendo las percepciones de discriminación y desigualdad, el contacto intergrupal con los menos favorecidos puede tener un "efecto sedativo" (Cakal et al., 2011) sobre la acción colectiva de los desfavorecidos» (Dixon, 2017, p. 177). Hay que procurar que eso no ocurra en las aulas que trabajan en un contexto cooperativo. Porque aquí lo realmente importante no es tanto cambiar los sentimientos, sino cambiar las injusticias sociales. A eso es a lo que me refiero, entre otras cosas, cuando hablo de *aprendizaje cooperativo crítico*. En todo caso, como observan Becker et al. (2013), ese efecto se-

dativo se produce solo bajo condiciones específicas. Cuando los miembros del grupo dominante apoyan la legitimidad del *statu quo* o mantienen en privado sus opiniones políticas, entonces se produce ese efecto, pero no se produce cuando reconocen abiertamente la ilegitimidad del *statu quo*. Por el contrario, cuando los grupos que comparten una historia común de desventaja social tienen la oportunidad de relacionarse entre sí, entonces es muy posible que se produzca en ellos un interés por la reivindicación y el empoderamiento, lo que incrementará la probabilidad de que actúen colectivamente para enfrentarse al *statu quo*.

Por otra parte, las expectativas que hay en la escuela con respecto a una persona o un grupo suelen tener una gran influencia tanto sobre el aprendizaje y el rendimiento como sobre las relaciones entre compañeros. También aquí el aprendizaje cooperativo es muy beneficioso. Cuando los niños pertenecientes a grupos estigmatizados están en entornos de «alta amenaza», en los que lo fundamental son las notas y la comparación con los demás, se sienten más ansiosos y amenazados, bajando su autoestima ya a una edad muy temprana. También esto se corrige con el aprendizaje cooperativo. Así, en una muestra nacional estadounidense, controladas las variables de raza e ingresos, el rendimiento en matemáticas mejoró significativamente, en especial el de los hijos de familias desfavorecidas (Gregory y Weinstein, 2004). Además, muchos estudios han mostrado que el aprendizaje cooperativo mejora las relaciones interpersonales y reduce el prejuicio intergrupal en el aula (Slavin, 1995; Slavin y Madden, 1979), al promover una intensa interacción intergrupal cooperativa entre niños de diferente origen (étnico, género, etc.). De ahí lo útil que hubiera sido el uso del aprendizaje cooperativo en las escuelas desegregadas por la Ley Brown: se hubieran evitado algunos de los efectos negativos que se observaron, como el incremento de los prejuicios de los estudiantes blancos hacia las minorías étnicas (Stephan, 1999) o el aumento de la violencia contra estos (Aronson y Patnoe, 1997). Es bien conocido que uno de los más serios problemas de EE.UU. deriva de lo mal que ha gestionado su diversidad «racial», lo que ha hecho que prejuicios y racismo sean allí algo cotidiano. La Ley Brown intentó poner fin a tal situación actuando en las escuelas y obligando a que en ellas convivieran niños y niñas de todos los orígenes étnicos y «raciales». Sin embargo, la ley se aplicó poco, tarde y mal, de forma que no consiguió los efectos esperados. Ahora bien, si a pesar de ello sus efectos fueron positivos, ¿cuáles hubieran sido si las cosas se hubieran hecho bien?

Diré, por último, que, si los psicólogos sociales fueron una pieza clave en la aprobación de la Ley Brown, después no fueron suficientemente activos para que se implementara en las mejores condiciones, e incluso algún sector de la psicología, como la psicometría del CI, hizo cuanto pudo por boicotear su aplicación (Gould, 1981; Ovejero, 2003). De ahí que Weinstein, Gregory y Strambler digan que «tomar parte en la cuestión de la reforma escolar exige una perspectiva más amplia y más integrativa del desarrollo humano, enmarcando esta dentro de unos contextos sociales complejos. La psicología, en parte responsable de la creación de una cultura de aprendizaje injusto, debe ahora asumir el liderazgo en su destrucción. Debe poner en su sitio una nueva perspectiva de la naturaleza de las capacidades humanas que las vea como maleables y diversas, las características de unos ambientes óptimos que faciliten el desarrollo, y unos métodos con los que las escuelas y las aulas, como situaciones sociales complejas que son, puedan ser coherentemente fortalecidas de cara a satisfacer mejor las necesidades de todos los niños y niñas» (2004, p. 518). Y ese reto solo puede asumirlo con ciertas garantías de éxito el aprendizaje cooperativo, como ha demostrado sobradamente.

5. CONCLUSIÓN

Aunque el objetivo inicial de los métodos de aprendizaje cooperativo era mejorar el rendimien-

to escolar del alumnado, pronto se observó que sus efectos también permitían hacer frente a muchos problemas de socialización, habiéndose encontrado que, entre otras cosas, reduce el prejuicio, el fanatismo y la intolerancia. Ahora bien, como muchos profesores/as conocen perfectamente, el mero hecho de juntar en la misma aula a niños y niñas diferentes (social, étnica o culturalmente) no es suficiente para reducir sus prejuicios mutuos. Es más, en ocasiones la desegregación puede incrementar más todavía los prejuicios, el racismo y la xenofobia existentes, a la vez que reducir la autoestima de los miembros de las minorías. Y es que, en contra de lo que inicialmente se creía, no son la segregación o la desegregación en sí las que perjudican o favorecen las relaciones intergrupales y, por consiguiente, las que incrementan y reducen el racismo y la xenofobia, sino las prácticas sociales y el tipo de interacción social que predomine: es la interacción responsable, activa y participativa fomentada por el aprendizaje cooperativo lo que reduce el prejuicio y disminuye las conductas violentas en la escuela, sobre todo porque facilita el que los conflictos, inevitables en toda relación humana, sean gestionados de forma constructiva. Decía Johnson (1972, p. 175) que «la mayoría de los conflictos que producen efectos negativos en clase pueden evitarse si esta se estructura, de tal suerte que las relaciones sean predominantemente de cooperación». Por tanto, para que la educación integrada sea mejor que la segregada es necesario que se haga en un contexto cooperativo, cosa que no se hizo en la aplicación de la Ley Brown. No se cumplieron ni esta ni las otras tres condiciones propuestas por Gordon Allport. Comparemos esto con el contacto entre soldados blancos y negros en los pelotones de combate norteamericanos durante la Segunda Guerra Mundial. Allí sí fue eficaz el contacto, porque se cumplieron tales condiciones: la interacción entre los soldados pertenecientes a diferentes grupos era directa; los soldados blancos y negros tenían el mismo estatus, el ambiente era de más cooperación que en la vida civil y las autoridades apoyaban la desegregación, por lo que no es de extrañar que mejoraran las actitudes y conductas interraciales, así como el clima grupal, cosa que no ocurrió en la mayoría de las escuelas. Si a eso le añadimos la dificultad inherente a la erradicación del prejuicio y la fuerte oposición y resistencia presentada por poderosos grupos sociales, políticos y hasta científicos, sobre todo en el Sur, no es raro que la Ley Brown no fuera lo eficaz que se esperaba. Pero los datos del metaanálisis de Pettigrew y Tropp (2006) lo dejan muy claro: el contacto positivo generalmente reduce el prejuicio, y lo hace incluso en ausencia de las condiciones ideales que proponía Allport; pero cuando se dan tales condiciones, sus efectos beneficiosos son mucho mayores y profundos. Sabemos que el contacto es beneficioso, pero necesitamos conocer mejor los mecanismos por los que es beneficioso para poder incrementar su utilidad. La respuesta puede tener que ver con los tres componentes del prejuicio (cognitivo, emocional y comportamental), dado que los tres son afectados por el contacto: los sujetos *conocen* mejor a los miembros de los otros grupos, poseen *emociones* más positivas hacia ellos y *se comportan* mejor con ellos. El resultado es una reducción significativa del nivel de discriminación, de rechazo y de ostracismo, con las consecuencias positivas que ello acarrea.

En suma, la mayoría de los estudios han encontrado que la desegregación tiene efectos positivos (Amir, 1969), tanto en las compañías de soldados de infantería (Star et al., 1958), como en los pabellones desegregados de viviendas sociales (Deutsch y Collins, 1958), en el lugar de trabajo (Minard, 2008/1952) e incluso en escuelas desegregadas. Como mostró Clark (1953) en su magistral revisión de los estudios existentes hasta entonces, la desegregación fue de gran utilidad para reducir los efectos negativos de la segregación, incluso antes de la publicación de la Ley Brown. No olvidemos que «la hipótesis del contacto surgió como una forma de mejorar las relaciones intergrupales en el contexto de una lucha más general por la justicia racial en los Estados Unidos» (Dixon,

2017, p. 180). Se quería construir un proyecto más amplio de cambio institucional para promover la justicia racial, creando un sistema educativo estable y racialmente integrado donde los niños negros pudieran tener la misma igualdad de oportunidades y acceso a los recursos que los blancos. Lo que se pretendía, en definitiva, era contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria (Dixon et al., 2012; Wright y Lubensky, 2009), justamente lo que pretende el aprendizaje cooperativo crítico.

En conclusión, los partidarios de la segregación escolar se han basado siempre en estos dos pilares: 1) si se juntan en la misma aula a niños de grupos diferentes y con distinta capacidad intelectual, los del grupo inferior retrasarán de una forma importante e inadmisible a los del grupo superior, y 2) la desegregación incrementa la tensión y el conflicto entre los miembros de ambos grupos. Sin embargo, ambos pilares son falsos. Por el contrario, al menos si se lleva a cabo correctamente, la desegregación tiene efectos muy positivos. Es más, la Ley Brown supuso una fuerte bofetada al racismo histórico. Pero, como a sus 86 años argumentaba Morton Deutsch (2006), el trabajo de los teóricos de la justicia y de los activistas es doble: terminar con la opresión y defender la justicia. Como profesores, como psicólogos, como investigadores y como ciudadanos, tenemos la obligación de explicitar las consecuencias psicológicas, políticas y sociales de la injusticia social, así como las vías para terminar con ella, o al menos para reducirla. Y el aprendizaje cooperativo es una de las mejores formas de conseguirlo.

9 Fundamentos teóricos de la eficacia del aprendizaje cooperativo

1. INTRODUCCIÓN

Teoría, investigación y práctica son los tres pilares, estrechamente interrelacionados entre sí, en los que debe apoyarse toda comprensión científica de un fenómeno, en este caso el aprendizaje cooperativo. Pero con frecuencia el predominio del empirismo, consecuencia de la hegemonía positivista en psicología, ha hecho que prevalezcan más los datos y menos la teoría. Ello es así también en este tema, donde existe un llamativo vacío teórico, que es precisamente una de las cosas que este libro quiere contribuir a reducir. Por eso, en este capítulo me centraré en las bases que explican la eficacia del aprendizaje cooperativo, que son sobre todo de tres tipos: psicológicas, biológicas y culturales. Las separaré solo a nivel expositivo, pues siempre actúan juntas y en estrecha relación: somos animales sociales donde lo psicosocial, lo biológico y lo cultural son inseparables.

Con frecuencia, y más en épocas de hegemonía conservadora, se intenta explicar la conducta humana en términos biológicos, sobre todo neuronales y genéticos, como se hizo en el caso de la inteligencia (véase Ovejero, 2003; Torregrosa, 2003). Ahora estamos en una de esas épocas, pero hay un cambio fundamental: la biología ya no es la del siglo XIX, está más desarrollada y es posible utilizar sus datos para combatir las ideas científicamente infundadas de ideologías reaccionarias, como es el darwinismo social, que, aunque hunde sus raíces en *El origen de las especies* (1859) de Darwin, su origen está en Spencer (1864) y en concreto en sus conceptos de «selección natural» y «supervivencia de los más aptos». Como mostró Patrick Tort (2008), Darwin no era darwinista social, pues creía que la civilización se caracterizaba principalmente por el predominio de «instintos sociales» capaces de neutralizar los aspectos más perversos de la selección natural, destacando entre tales «instintos» el altruismo y la cooperación. Y siempre ha existido un gran interés entre los teóricos evolucionistas por explicar ambos conceptos (Burnham y Johnson, 2005; Fehr y Fischbacher, 2003; Fehr, Fischbacher y Gächter, 2002; Henrich y Henrich, 2006, 2007; Henrich et al., 2003; Richerson y Boyd, 2005, 2006; Richerson, Boyd y Henrich, 2003a, 2003b; Tomasello, 2011; Tomasello et al., 2012). En efecto, las principales cuestiones en torno a los orígenes de nuestra organización social y de nuestras relaciones sociales giran en torno al altruismo, que, junto a la cooperación, son muy frecuentes en la especie humana, aunque las teorías evolucionistas aún no pueden explicar satisfactoriamente su existencia[1]. Sin embargo, hay evidencia, tanto psicológica como biológica y antropológica, que confirma su importancia en nuestro desarrollo como especie (Fehr y Fischba-

[1] Véase en Johnson y Earle (2000) una buena introducción a las numerosos casos de cooperación reunidos por los antropólogos culturales.

cher, 2003). Como dijo Charles Sanders Peirce, todos los grandes logros de la mente han estado siempre fuera del alcance de los individuos que no disponían de la ayuda de otros, lo que se observa perfectamente en la adquisición del lenguaje.

A pesar de que Noam Chomsky (1968) propusiera un «mecanismo de adquisición del lenguaje» innato que operaba aceptando solo aquellas entradas de información lingüística procedentes del medio infantil que se ajustaran a las características de una estructura profunda subyacente a todas las lenguas humanas, estudios posteriores han matizado esta postura, subrayando tres conclusiones fundamentales (Bruner, 1991): 1) que para adquirir el lenguaje, el niño requiere mucha más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan de lo que había supuesto Chomsky; 2) que antes de que el niño domine el lenguaje formal, ya están bien establecidas ciertas habilidades comunicativas generales como la adopción de turnos y el intercambio mutuo, y 3) que la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, en el sentido de que «se trata de una representación muy maleable, pero innata, que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos, en los que interactuamos. En otras palabras, no venimos al mundo equipados con una "teoría" de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción» (Bruner, 1991, p. 80). El lenguaje es uno de los ejemplos que muestran claramente que en el ser humano lo psicológico, lo biológico y lo cultural van siempre de la mano, y que los tres elementos constituyen la base de nuestra tendencia cooperativa: desde hace cientos de miles de años tanto nuestra biología como nuestra psicología nos predisponen a orientarnos hacia los otros y a cooperar con ellos. Por ello también casi todas las culturas fueron cooperativas y solidarias.

2. BASES PSICOSOCIALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Desde una perspectiva psicosocial, las fuentes teóricas en que se basa el aprendizaje cooperativo provienen principalmente de Jean Piaget (1896-1980) y sobre todo de Lev Vygotsky (1996-1934):

Jean Piaget y la Escuela de Ginebra

Aunque Piaget defiende un aprendizaje individualista, la interacción entre iguales, según él, lleva a una *confrontación de puntos de vista divergentes* que produce un *conflicto cognitivo* que mejora mucho el desarrollo intelectual, constituyendo el motor del aprendizaje. Aunque Piaget no desarrolló la línea de investigación que analiza la potencialidad que las relaciones alumno-alumno tienen para el aprendizaje, sin embargo ello estaba ya en algunos de sus primeros trabajos (Piaget, 1923, 1932), siendo desarrollado después por sus discípulos, quienes sugirieron que la interacción entre iguales puede ser mucho más eficaz para el aprendizaje que la interacción con los adultos (Doise y Mugny, 1979, 1981; Doise, Mugny y Perret Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1984; Perret-Clermont y Schubauer-Leoni, 1981). La tesis central de estos autores, que constituyen la Escuela de Ginebra, es que la interacción entre alumnos lleva necesariamente a un conflicto cognitivo que es muy fértil para el desarrollo cognitivo y para la construcción social de la inteligencia (véase Ovejero, 1990, cap. 4). De ahí se deduce la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre otras formas de aprendizaje (Perret-Clermont, 1984). Más en concreto, como señalan Negro, Torrego y Zariquiey (2012, p. 52), la interacción con los iguales lleva a una *confrontación* de puntos de vista que produce tanto un *conflicto social,* que puede mejorar la comunicación con el otro y el reconocimiento de sus puntos de vista, como un *conflicto cognitivo* que le facilita al sujeto reexaminar las propias ideas y, si fuera necesario, modificarlas, enriqueciéndolas. Este conflicto *socio-*

cognitivo es el motor del desarrollo intelectual y del propio aprendizaje. La interacción entre iguales sería una condición necesaria para que se dé ese conflicto cognitivo, pues «el núcleo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción social, ya que el conocimiento se construye cuando interactúan dos o más personas. El trabajo en grupo constituirá el núcleo de la dinámica escolar, ya que permitirá la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes, lo que a su vez hace posible la descentración cognitiva y provoca el conflicto sociocognitivo que moviliza las estructuras intelectuales existentes y obliga a reestructurarlas, dando lugar al progreso intelectual [...] Partiendo de esta teoría, el aprendizaje cooperativo sería una metodología ideal para fomentar el aprendizaje del alumnado, ya que genera con facilidad conflictos sociocognitivos, incrementa las habilidades sociales y comunicativas y facilita producciones de los alumnos más ricas, pues se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos» (Negro et al., 2012, p. 54).

En definitiva, Piaget comenzó hablando de la importancia de la interacción entre iguales para el desarrollo intelectual del niño, aunque luego se centró solo en la interacción del niño con el medio físico (Tudge y Rogoff, 1995), transmitiendo la idea de un sujeto aislado, que actuaba sobre el objeto (físico o social), pero que recibía poca influencia de él. En cambio, sus discípulos, psicólogos sociales, enfatizaron la interacción entre iguales como una condición necesaria para el conflicto cognitivo (Mugny y Doise, 1983): la existencia de centraciones diferentes sobre una misma tarea se traduce, gracias a la actividad de grupo, en un conflicto sociocognitivo, que es el motor del progreso intelectual. Ello permite concluir que el trabajo colectivo es superior al individual, pues constituye una situación privilegiada para el desarrollo cognitivo. Su base es el conflicto sociocognitivo, que nace de la oposición de respuestas diferentes e incluso contrapuestas, lo que lleva a los sujetos a tomar conciencia de diferentes puntos de vista que pueden ser utilizados para construir una nueva solución. Pero, cosa que ya no tenían en cuenta los ginebrinos, el conflicto es enriquecedor siempre y cuando se de en un contexto cooperativo, mientras que en un contexto competitivo las discrepancias llevan no a un conflicto cognitivo, sino a un conflicto interpersonal. Johnson y Johnson (1979, 1995) sostienen, basándose en Piaget, que el enfrentarse a puntos de vista opuestos crea incertidumbre o conflicto conceptual, lo que, a su vez, produce una reconceptualización y una búsqueda de información que lleva a una conclusión razonada y más compleja.

Como argumenta Michael Tomasello (2007, p. 231), la comprensión de los conceptos de conservación podría depender de la coordinación de perspectivas, que deriva de la interacción social. También ello muestra la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre la enseñanza tradicional. Existen datos que lo prueban empíricamente (Doise y Mugny, 1979; Mugny y Doise, 1978; Perret-Clermont y Brossard, 1985). Estos autores encontraron que muchos niños que habían fracasado en tareas de conservación, mejoraban significativamente su desempeño tras haber discutido el problema con otro niño, aunque este no supiera más que ellos. Es de suponer, como añade Tomasello (2007), que el mecanismo responsable fuera la interacción dialógica del niño con el compañero, en la que este expresó una opinión que complementó la perspectiva del niño o bien lo indujo a revisar sus incorrectas formulaciones previas.

En suma, hay tres razones que explican por qué el conflicto sociocognitivo originado por la heterogeneidad de respuestas es fuente de progreso cognitivo: 1) el niño toma conciencia de la existencia de respuestas diferentes a la suya, lo que produce incertidumbre cognoscitiva; 2) el otro proporciona las informaciones que pueden ser pertinentes para la elaboración de un nuevo instrumento cognoscitivo, y 3) el conflicto cognoscitivo aumenta la probabilidad de que el niño sea activo cognoscitivamente.

Lev Vygotsky y la escuela soviética

Vygotsky nos ayuda más aún que Piaget a entender por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo. Como la nueva neurociencia está demostrando, hoy día y como el propio Wilson (2012) ponía de relieve, acertó Vygotsky cuando dijo que los mecanismos biológicos solo pueden dar cuenta de las funciones psíquicas inferiores y que para explicar las superiores (el desarrollo intelectual humano) es necesario echar mano también de la cultura (García González, 2005). De este modo, la evolución intelectual pasa de ser biológica a ser social y cultural, de forma que nuestro cerebro está influido por la utilización de las diferentes tecnologías y más aún por nuestras *interacciones sociales*. Ello significa que si queremos maximizar la capacidad de aprendizaje y de desarrollo intelectual de los escolares debemos fomentar tal interacción en la propia escuela. Por eso, lo que hace el aprendizaje cooperativo es agrandar el tamaño de la «zona de desarrollo próximo», tal como la define Vygotsky, facilitando así enormemente el aprendizaje. Según Vygotski, pues, «el aprendizaje cooperativo sería una metodología ideal para fomentar el aprendizaje del alumnado, ya que establece múltiples canales de interacción social en el grupo, generaliza situaciones de construcción de conocimientos compartidos, promueve actuaciones sobre la ZDP (zona de desarrollo próximo) entre alumnos, facilita un mayor dominio del lenguaje en su doble función y genera un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los alumnos» (Negro et al., 2012, p. 57). Pero para entender por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo es de gran utilidad tener en cuenta la distinción que hace Vygotsky entre el *desarrollo alcanzado,* o sea, lo que el individuo es capaz de aprender y hacer solo, y que muestra su nivel actual de conocimientos, y el *desarrollo potencial,* o sea, lo que no es capaz de hacer por sí mismo, pero sí con ayuda de otro, que es donde se encuentran, según él, las potencialidades del sujeto. De ahí que defienda algo que es la base de la eficacia del aprendizaje cooperativo y es que «cualquier función en el desarrollo cultural de los niños aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero se manifiesta entre las personas como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica [...] Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y sus relaciones» (Vygotsky, 1981, p. 163). Por tanto, no es de extrañar que Vygotsky defienda, contra Lewin, que el método de la psicología es necesariamente «histórico-cultural», dado que las herramientas que los seres humanos emplean en la «capacitación de la mente» son herramientas esencialmente culturales que las circunstancias históricas, sociales y económicas han ido transformado, como el lenguaje o la cooperación.

La importancia de Vygotsky para el aprendizaje cooperativo, pues, es evidente, constatándose en numerosos aspectos, de los que quisiera destacar estos tres (Ferreiro y Calderón, 2006): la importancia que para el aprendizaje le da a la interacción entre iguales; el papel que desempeña el maestro como mediador entre el que aprende y el contenido de enseñanza; y el papel protagonista que desempeña el lenguaje en el proceso de aprendizaje. Todo ello se resume en esta famosa frase de Vygotsky: *lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda de otro, lo podrá hacer solo después*.

En conclusión, para Vygotsky, como para Luria, el conocimiento posee unos evidentes fundamentos sociales. La interacción es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que implica. La novedad de este enfoque, con respecto al de la Escuela de Ginebra, está en que la relación entre el desarrollo intelectual y cognitivo, por una parte, y la interacción social, por otra, es una relación directa. La cognición tiene un origen claramente social, pues en la interacción social el niño aprende a regular sus procesos cognitivos, siguiendo las indicaciones de los otros, produciéndose un pro-

ceso de interiorización mediante el cual lo que puede hacer o conocer con la ayuda de ellos se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo. Con ello, Vygotsky amplía las fronteras de la psicología abriendo la puerta a factores de tipo histórico (Wertsch, 1988). Esta perspectiva sociohistórica es muy enriquecedora en el seno de una psicología tan poco dada a salirse de las fronteras del propio individuo para explicar la conducta de este. Además, Vygotsky constituye, a mi modo de ver, la base esencial sobre la que construir un marco teórico suficiente que sea capaz de dar cuenta del modelo de aprendizaje cooperativo y que, a la vez, explique satisfactoriamente su eficacia. La cooperación, pues, es la base crucial y esencial del desarrollo intelectual humano. No es solo, como dirían los de la Escuela de Ginebra, que la cooperación mejora el desarrollo intelectual, es que este no hubiera existido si no hubiera sido por la cooperación: es la interacción social la que construye la inteligencia y la que explica la alta eficacia del aprendizaje cooperativo.

3. BASES BIOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Aunque luego me extenderé en aspectos más puramente biológicos, comenzaré exponiendo las ideas del geógrafo y naturalista ruso Piotr Kropotkin para mostrar la importancia de la cooperación en la especie humana.

Piotr Kropotkin (1842-1921)

Hace ya 116 años que Kropotkin publicó su famoso libro, *El apoyo mutuo: Un factor de la evolución* (2005/1902), libro que, a mi modo de ver, es más útil hoy día que cuando lo escribió. Kropotkin fue uno de los primeros científicos que se esforzaron por estudiar la importancia de la cooperación y la ayuda mutua en el desarrollo y evolución de la especie humana, mostrando la importancia que desde hace muchos miles de años ha tenido la cooperación para nuestra subsistencia y la de otras especies animales.

Kropotkin quedó impactado por el artículo publicado en 1988 por Thomas H. Huxley, discípulo de Darwin, en la revista inglesa *The Nineteenth Century,* cuyo título era todo un manifiesto de darwinismo social *(The struggle for life: A programme)* y donde exponía las ideas sociales contra las que Kropotkin siempre había luchado. Como respuesta publicó en esa misma revista una serie de artículos (Kropotkin, 1889, 1893, 1896) en los que ya adelantaba el contenido de *El apoyo mutuo*. A pesar de ser un darwinista convencido, Kropotkin se apartó de Darwin en este aspecto crucial: sustituyó la competición por la cooperación como motor de la evolución (Cappelletti, 2005). Ya en 1882, en el obituario que escribió a la muerte de Darwin, dejó muy claro el respeto y la admiración que le tenía al biólogo británico, pero también dejó igualmente claro que las especies animales, sobre todo la humana, se desarrollan no gracias a la competición, sino gracias a la cooperación y a la solidaridad. En concreto, Kropotkin comenzó a elaborar su teoría a partir de una idea de Karl F. Kessler que señalaba que, además de la ley de lucha mutua, existe en la naturaleza también la ley de ayuda mutua, que es mucho más importante para el éxito en la lucha por la vida. Pero es que esa idea, subraya Kropotkin, ya estaba en el *Origen del hombre* (1883), donde Darwin «mostraba cómo, en innumerables sociedades animales, la lucha por la existencia entre los individuos de estas sociedades *desaparece completamente,* y cómo, en lugar de la *lucha,* aparece la *cooperación* que conduce al desarrollo de las facultades intelectuales y de las cualidades morales, y que asegura a tal especie las mejores oportunidades de vivir y propagarse. Señaló que en estos casos no se muestran de ninguna manera "más aptos" aquellos que son físicamente más fuertes, o más astutos o más hábiles, sino los que mejor saben unirse y apoyarse los unos a los otros —tanto los fuertes como los débiles— para el

bienestar de toda su comunidad» (Kropotkin, 2005, pp. 33-34). Y dedica su libro a mostrarlo, llegando a la conclusión de que «la caza en común, la pesca en común y el cultivo comunal de las plantaciones frutales, era la regla general bajo los antiguos órdenes tribales» (2005, p. 124).

Mientras Kropotkin era seguidor de Lamarck, Darwin lo era de Malthus, y, como dijo Herbert Spencer: «no quieren admitir el lamarckismo [...] porque no quieren las consecuencias sociológicas de ese principio»[2]. Si se aceptara el lamarckismo, es decir, la influencia directa del medio en el desarrollo de las especies, podríamos modificar el medio para mejorar las especies y, en el caso de la especie humana, cambiar la sociedad y terminar con las desigualdades sociales. Y eso precisamente es lo que Malthus no quería y lo que tampoco han querido nunca los poderosos. Por ello, Malthus y Darwin tuvieron un gran éxito, porque sus tesis justificaban las desigualdades y legitimaban el *statu quo,* mientras que Lamarck no lo tuvo, porque su tesis exigía importantes cambios sociales para reducir la desigualdad social. En concreto, mientras el lamarckismo, al dar mayor importancia al ambiente, abría las puertas al cambio social, mejorando la «naturaleza» humana a través de cambios ambientales, el darwinismo, al darla a los factores genéticos, dejaba a la eugenesia como la única vía para «mejorar» la sociedad y justificaba las desigualdades inherentes a la sociedad capitalista. Las consecuencias trágicas a que llevó esta perspectiva son bien conocidas.

Tras sus viajes con fines científicos por Siberia, Kropotkin concluyó que «la lucha entre semejantes no es el hecho dominante en el universo de lo vivo, sino la solidaridad: el apoyo mutuo es el factor progresivo de la evolución, ya que un alto grado de sociabilidad promueve el desarrollo creciente de las facultades más elevadas» (Girón Sierra, 2009, p. 15). Por tanto, los «más aptos» son los que mejor saben unirse, cooperar y apoyarse mutuamente para el bienestar de la comunidad. Más específicamente, lo que pretendió Kropotkin fue mostrar que el lamarckismo es compatible con la selección natural, pues, a su juicio, apoyo mutuo y darwinismo no se contradicen. El ambiente es fundamental para la evolución y uno de los factores del medio que más contribuye a la selección natural es la ayuda mutua o cooperación solidaria. Además, como dice Girón Sierra (2009), Kropotkin quería demostrar que el apoyo mutuo no contradice al darwinismo, pero para ello había que interpretar adecuadamente la selección natural. Y es eso justamente lo que intenta hacer Kropotkin en una serie de artículos publicados entre 1910 y 1920 (pueden verse todos ellos en castellano en Kropotkin, 2009): demostrar la influencia del ambiente en la «naturaleza» humana, con lo que contradecía —y a la vez completaba— a Darwin.

Kropotkin resume sus ideas sobre la cooperación diciendo que la naturaleza les dice a todas las especies animales: «“Evitad la competición. Siempre es dañina para la especie, y vosotros tenéis abundancia de medios para evitarla”. Tal es la tendencia de la naturaleza, no siempre realizable por ella, pero siempre inherente a ella. Tal es la consigna que llega hasta nosotros desde los matorrales, bosques, ríos y océanos. “Por consiguiente: ¡Uníos! ¡Practicad la ayuda mutua! Es el medio más justo para garantizar la seguridad máxima tanto para cada uno en particular como para todos en general; es la mejor garantía para la existencia y el progreso físico, intelectual y moral”. He aquí lo que nos enseña la naturaleza» (Kropotkin, 2005, p. 88). Es más, añade más adelante, «la inclinación de los hombres a la ayuda mutua tiene un origen tan remoto y está tan profundamente entrelazada con todo el desarrollo pasado de la humanidad, que los hombres la han conservado hasta la época presente, a pesar de todas las vicisitudes de la historia» (p. 188). Eleanor Ostrom, premio Nobel de Economía, lo ha demostrado.

[2] Citado por Kropotkin en una carta a James Guillaume, el 12 de junio de 1903, carta que puede verse en Netlau (1981, p. 74).

En resumidas cuentas, como vengo sosteniendo a lo largo de todo el libro, es totalmente falso que seamos, por naturaleza, intrínsecamente competitivos. Por el contrario, somos animales sociales, cooperativos y solidarios. Kropotkin fue en esto muy actual, y lo fue también su idea de que el medio influye en nuestro cerebro y hasta en nuestros genes a causa principalmente de la *plasticidad* de la biología humana, como ya defiende hasta el sociobiólogo Edward O. Wilson (2012), quien explica el papel de la cooperación en la evolución humana como consecuencia de haber pasado de una dieta vegetariana a otra con gran consumo de carne, lo que exigía mucha cooperación para cazar. Lo crucial, pues, es que la evolución nos ha preparado para la competición intergrupal, pero también para la cooperación intragrupal. De hecho, Peter Singer (2000) llega a afirmar que uno de los pocos universales biológicos de la especie humana es nuestra disposición a crear relaciones cooperativas. La cooperación, pues, está en la esencia misma de nuestra especie. Por eso, aunque es obvio que los hombres y mujeres occidentales somos actualmente más competitivos y menos cooperativos que en épocas pasadas, lo que no se debe a nuestra biología, nuestras relaciones siguen siendo, en gran medida, cooperativas (Kropotkin, 2005; Singer, 2000).

Cada vez hay más datos procedentes de la teoría evolucionista, pero sobre todo de la nueva genética y de la neurociencia, que explican por qué Kropotkin estaba en lo cierto. Veamos la «biología de la cooperación» en tres partes: teoría evolucionista; genes y plasticidad genética; y neurología cerebral, sobre todo plasticidad cerebral y células espejo:

El papel de la cooperación en la evolución humana

A la hora de explicar la evolución de la cooperación humana existen actualmente dos grandes teorías, y las dos reconocen que el principal problema del evolucionismo es explicar el altruismo (Tomasello, 2011; Tomasello et al., 2012): la primera proviene de la psicología evolucionista y suele ser conocida como *Hipótesis del Gran Error* (Burnham y Johnson, 2005). Su idea básica es que las tendencias altruistas evolucionaron cuando los humanos comenzaron a vivir en grupos, generalmente unidos por lazos familiares, por lo que la cooperación dentro del grupo beneficiaba a las personas consanguíneas. La segunda teoría es la *Hipótesis de la Selección Grupal Cultural* (Henrich y Henrich, 2007; Richerson y Boyd, 2005) y se centra en una posterior etapa de la evolución humana caracterizada por la vida en grandes grupos sociales. Su idea central es que, por diferentes razones, los grupos sociales que tienen más altruismo compiten mejor con los otros grupos y por tanto son más exitosos. La más importante diferencia de esta teoría con la anterior es que la transmisión intergeneracional es cultural y no genética, de forma que también el altruismo se imita, con lo que se facilita el éxito del grupo. Por su parte, Michael Tomasello propone una tercera teoría que no se basa en la importancia del altruismo sino de la *colaboración,* teoría que él llama *Hipótesis de la Interdependencia:* lo que habría ocurrido es que en cierto momento de la historia «los humanos crearon formas de vida en las que la colaboración con los demás era necesaria para la supervivencia y la procreación, creándose una situación de interdependencia que por fuerza llevó al altruismo» (Tomasello et al., 2012, p. 674).

Cada vez hay más consenso en que en cierto momento de nuestra evolución se produjo lo que Tomasello (2007) llama «trinquete cultural» y, por los motivos que fuera, se introdujo la cultura en el proceso evolutivo y lo hizo con carácter de protagonista, transformando radicalmente la evolución humana (Richerson y Boyd, 2005). Ello hizo que los organismos humanos tuvieran que ir permanentemente adaptándose a los cambios culturales, de forma que esa adaptación fue modificándonos como especie, adquiriendo tres de sus más definitorios rasgos: la imitación, la cooperación y el altruismo. A partir de ese momento,

los genes y la cultura se unificaron y fueron evolucionando juntos (Henrich y Henrich, 2006, 2007). Por tanto, podemos decir que la cooperación ha sido seleccionada por la propia evolución, que nos ha hecho una especie genéticamente cooperativa. Pero ello no puede ser aislado de los factores culturales, que han tenido el mismo efecto. Así, como dice Bruner (2012, p. 67), «en nuestra especie, los niños muestran una "predisposición a la cultura" asombrosamente fuerte. Son sensibles a las formas populares que ven a su alrededor y están dispuestos a adoptarlas. Muestran un sorprendente interés en la actividad de sus padres y compañeros y, sin ningún tipo de invitación, intentan imitar lo que observan». Esa «predisposición», sostienen Kruger y Tomasello (1996), tiene como objeto aprovechar la conducta de los adultos y aprender de ella. «Nótese que esas predisposiciones a la imitación y a la exhibición de modelos apenas parecen existir en absoluto en nuestros familiares primates más cercanos, los chimpancés [...] hay pocas evidencias de imitación en los chimpancés criados en condiciones naturales (Tomasello, Krueger y Ratner, 1993) [...]. Sin embargo, es muy ilustrativo que cuando se cría a un chimpancé "como si" fuera un niño humano, y se le expone a la forma humana de vivir, empieza a mostrar más predisposiciones imitativas (Savage-Rumbaugh et al., 1993)» (Bruner, 2012, p. 68).

Es evidente, pues, que somos ante todo animales sociales, unos animales tan raros que estando aún incompletos como organismos biológicos, a los nueve meses de gestación, somos salvajemente arrojados al mundo de manera que aparecemos en la vida totalmente indefensos. Sin la ayuda de otros no tendríamos ninguna posibilidad de sobrevivir. Pero no hay mal que por bien no venga: nuestro sistema nervioso, por estar inacabado, es maleable, y es la interacción social la que lo acaba, según los rasgos de la sociedad en que nos socializamos. De ahí que, al igual que «no podemos entender completamente al hombre sin referencia a sus raíces biológicas, tampoco podemos entenderle sin referencia a la cultura» (Bruner, 2012, pp. 184-185). Nuestro cerebro y nuestros genes son moldeados también por la conducta (Baltes et al., 2006; Li, 2003, 2008; Pérez, 2011), como ya había mostrado Kropotkin. De ahí que también las emociones influyan en nuestro cerebro (Zull, 2002) y no solo al revés. En efecto, «aprendemos mejor en entornos estimulantes, en los que estamos seguros de poder tener éxito. Cuando nos sentimos felices o confiados, nuestro cerebro se beneficia de la liberación de dopamina, la recompensa química que también contribuye a la memoria, a la atención y a la resolución de problemas. Luego aparece además la serotonina, que mejora el estado de ánimo, y la adrenalina, que nos ayuda a rendir mejor. Cuando nos sentimos amenazados, inútiles y estresados, nuestro organismo se inunda de cortisol, una hormona que inhibe la capacidad de pensar y la memoria» (Wilkinson y Pickett, 2009, p. 137). Esto ayuda a entender también por qué el aprendizaje cooperativo es más eficaz que el competitivo: con el primero los estudiantes se sienten más relajados y felices y con el segundo más estresados y más preocupados.

Lo cultural y educativo influye en nosotros y en nuestra biología ya desde nuestra vida intrauterina (Burudy, 2005). Así, Shelley E. Taylor (2002) hace una excelente revisión de las investigaciones que han demostrado cómo los buenos cuidados maternales previenen los potenciales efectos negativos de un gen. Si la crianza de un niño se basa en los cuidados y en los buenos tratos es posible que una enfermedad hereditaria no llegue a hacerse efectiva. De ahí que un contexto de cuidados puede explicar por qué en unos niños, con la misma predisposición genética a contraer una enfermedad, la afección se manifiesta o no se manifiesta. Los genes solos no son nada. Solo son algo cuando se relacionan con su entorno, pero en un entorno son una cosa y tienen unos efectos, mientras que en otro entorno son otra cosa y tienen otros efectos, por lo que es el entorno lo que más cuenta. Los genes ponen los límites dentro de los

cuales podemos movernos, pero es el entorno el que nos coloca en el lugar exacto. «Desde la vida intrauterina hasta la vejez, el entorno afectivo y social moldea y conforma la expresión de la herencia genética de manera imperceptible. La investigación clínica nos ha brindado material suficiente para convencernos de que un entorno de cuidados y de buenos tratos durante nuestra vida facilita la construcción de la herencia genética. Uno de los componentes más importantes de las relaciones afectivas que forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en períodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia, lo cual determina la capacidad de cuidarse a sí mismo y de participar en dinámicas sociales para atender las necesidades de los demás» (Barudy, 2005, p. 24). Por tanto, añade Barudy (p. 26), «vivir en redes familiares y sociales que proporcionan un apoyo afectivo y material contribuye al bienestar y, además, regulan el estrés y alivian los dolores inherentes al desafío de vivir». En definitiva, es indiscutible el enorme poder del entorno incluso para modular los efectos de nuestra biología, por lo que podemos decir que nuestra capacidad de cooperación altruista y solidaria tiene una base biológica, pero es la cultura la que la refuerza o la debilita: se trata de una capacidad esencialmente cultural, con una base indiscutiblemente biológica, pues *somos una especie genéticamente cooperativa.*

Como señala Roger Bartra, la cuestión fundamental aquí es la siguiente: ¿consigue el cerebro interiorizar las propiedades del mundo externo? El neurofisiólogo Rodolfo Llinás cree que sí. De ahí la importancia que tiene la socialización y el gran peligro que supone la actual hegemonía neoliberal, que podría estar modificando sustancialmente nuestra «naturaleza», pues el cerebro estaría internalizando la competitividad promovida por el neoliberalismo. Por tanto, frente a la visión «internalista» de Chomsky y de Michael Gazzaniga y su famoso «cerebro social», son cada vez más los que defienden una postura «externalista», como Llinás, Tomasello, Clifford Geertz o Richard Lewontin, para quienes influye más el entorno —y por tanto también la conducta— en el cerebro, que al revés. Y es que, como afirma Bartra (2014, p. 211), los grandes avances de la investigación durante la llamada «década del cerebro» han barrido casi totalmente explicaciones como la de Gazzaniga, echándola a la papelera.

Genes y plasticidad genética

En febrero de 2001 se anunció a bombo y platillo el Proyecto del Genoma Humano. Las implicaciones sanitarias (para el cáncer u otras enfermedades como el Alzheimer) y farmacéuticas son obvias e indiscutibles. También son importantes, aunque menos obvias, sus implicaciones para la psicología, pues nos permite entender mejor la conducta humana, así como los procesos psicológicos y emocionales, o la enfermedad y la salud mental. Pero también puede servir de ayuda al racismo. En efecto, en Estados Unidos —y no solo allí— mucha gente necesita justificar la situación de precariedad en que viven muchos miembros de minorías raciales y/o étnicas, sobre todo los negros, demostrando «científicamente» su inferioridad genética. Ya lo intentaron en el caso del Cociente Intelectual (CI), y a pesar de que tales intentos quedaron totalmente desacreditados (Gould, 1984; Ovejero, 2003), no han abandonado su objetivo, y el Proyecto Genoma parece darles nuevos argumentos. De hecho, el mapa del genoma humano, así como otros esfuerzos para definir la diversidad genética humana, ha reavivado la discusión sobre si puede ser utilizada la genética para definir la raza. Pero el tiro está saliéndoles por la culata a los eugenesistas recalcitrantes (Dar-Nimrod y Heine, 2011), pues los estudios sobre la nueva genética están mostrando que, a nivel genético, somos una sola raza, la raza humana, con pequeñas diferencias y particularidades, como ya mostré.

Quizá el concepto más utilizado por la actual genética sea el de *plasticidad:* los genes no prede-

terminan nada, sino que solo abren caminos, que las condiciones concretas de vida (educación, dieta, estilo de vida, higiene, etc.) harán que se recorran o que no se recorran. El 14 de abril de 2003 se anunció que el Proyecto del Genoma Humano había sido completado: el International Human Genome Sequencing Consortium había completado «una secuencia de alta calidad y comprensiva del genoma humano» (Collins, Morgan y Patrinos, 2003), proporcionando un potente instrumento para entender nuestra biología y nuestras enfermedades. Pero ello, a la vez, planteaba importantes cuestiones éticas, sociales, legales y hasta científicas, pues la mayoría de los rasgos fenotípicos, incluyendo la manifestación de las enfermedades más comunes, son el resultado de una compleja interacción[3] entre múltiples factores genéticos y no genéticos (Goldstein, Tate y Sisodiya, 2003), que aún estamos lejos de descifrar (Collins et al., 2003). Los criterios de clasificación de los seres humanos en grupos raciales utilizados hasta ahora han sido desacreditados e incluso invalidados por arbitrarios, acientíficos y sesgados ideológica y políticamente (Gould, 1984), y no parece que los estudios del genoma humano estén dando nuevos argumentos a quienes no han renunciado nunca a hacer tales categorizaciones.

Neurología cerebral y conducta

Nuestro cerebro es la cosa más compleja que existe en el universo: posee cien mil millones de neuronas, y cada una de ellas tiene unas siete mil sinapsis o conexiones con otras neuronas. A la vez, el cerebro está muy conectado con el entorno: sin él no sería nada. El cerebro actúa sobre su entorno, pero este también actúa sobre él, transformando las neuronas y sobre todo sus funciones, debido a su plasticidad. Veamos los dos temas más esenciales para entender la conducta humana e incluso al ser humano mismo: la plasticidad cerebral y las neuronas-espejo.

a) *Plasticidad cerebral:* ya Rousseau planteaba en 1762, en el *Emilio,* la idea de que la experiencia individual puede modificar la «organización del cerebro». De hecho, tal vez la principal y más definitoria característica del cerebro sea su *plasticidad,* término que, al parecer, le debemos a William James cuando lo formuló en *Principios de Psicología* (1890) (Alcover y Rodríguez Mazo, 2012; Berlucchi y Buchtel, 2009), donde escribió que *plasticidad* «significa poseer una estructura lo suficientemente débil para ceder ante una influencia, pero también lo bastante fuerte para no ceder de golpe». Santiago Ramón y Cajal utilizó el término «plasticidad» ya en 1894, y a partir de ahí se fue extendiendo cada vez más esta noción en las neurociencias, pero, como subraya Marino Pérez (2011, p. 145), no tuvo gran éxito hasta que el psicólogo canadiense Donald Hebb publicó en 1949 su *Organización de la conducta*[4]. Desde entonces, como dicen Berlucchi y Buchtel (2009), la historia de la plasticidad —y con ella la de toda la neurociencia— tomó un nuevo rumbo, que no es otro que el de su consideración como una propiedad central del sistema nervioso. La hipótesis de Hebb sobre la plasticidad cerebral inducida por el entorno y por la conducta se confirmó experimentalmente a partir de 1960 en los estudios que Rosenzweig y Bennett (1996) llevaron a cabo con animales, en los que mostraron que ciertas experiencias pueden producir cambios en la estructura y organización del cerebro, que estos cambios tienen lugar con cierta rapidez y que los efectos de la experiencia y del aprendizaje sobre la plasticidad del cerebro tienen importantes consecuencias en el desarrollo de la persona. Actualmente, la plasticidad cerebral es vista «como una

[3] En los estudios más recientes sobre genética y sobre el genoma humano dos son las palabras más repetidas, y en este orden: plasticidad y complejidad.

[4] Según Marino Pérez, la influencia de Cajal en Hebb fue importante, y lo fue a través de Rafael Lorente de Nó (1902-1990), uno de los principales discípulos de Cajal, al que Hebb cita a menudo.

propiedad intrínseca del cerebro humano, representando un logro evolutivo que permite al sistema nervioso librarse de las restricciones de su propio genoma y así adaptarse a las presiones ambientales, cambios fisiológicos, experiencias y, en fin, distintas formas de vida» (Pérez, 2011, p. 147). El cerebro, pues, ha pasado de ser algo biológicamente fijo y que regula la conducta humana, a ser algo casi totalmente moldeable. Probablemente, por esta vez, lo acertado esté en el medio (Pascual-Leone et al., 2005). En todo caso, la interacción permanente y esencial del cerebro con diferentes circuitos exteriores le permite adaptarse a cualquier nueva situación, modificando incluso su estructura interna cuando sea necesario. De ahí que «los conjuntos neuronales que súbitamente pierden sus funciones busquen completarse mediante su reconexión con otros circuitos vecinos» (Bartra, 2014, pp. 69-70), de manera que cuando alguien pierde una mano, la parte del cerebro que dirigía la actividad de esa mano pasa a ejercer otras funciones o a ayudar a las neuronas vecinas.

Por consiguiente, como actualmente sostienen numerosos autores (Bartra, 2014; Pérez, 2011; Sigman, 2016), no podríamos entender el comportamiento humano sin tener en cuenta el cerebro, pero tampoco podríamos entender el funcionamiento del cerebro sin tener en cuenta la conducta, hasta el punto de que, como dice Mariano Sigman (2016), un niño que crece «con afecto y una educación normal» tendrá un cerebro mucho más grande que otro niño que haya crecido en un entorno con poco apoyo familiar, educativo y social. Más en concreto, añade Sigman, cuando un niño es poco querido, tendrá un cerebro no solo anormalmente pequeño, sino que además sus ventrículos serán también de menor tamaño. Más aún, como muestra David Eagleman (2017), además de agua, vitaminas y oxígeno, «nuestras neuronas necesitan las neuronas de los demás para funcionar normalmente»: incluso para el desarrollo del cerebro es no solo útil sino imprescindible la cooperación con los demás. También de ahí provienen los efectos beneficiosos del aprendizaje cooperativo. En resumidas cuentas, la característica más esencial del cerebro humano es su plasticidad, su gran capacidad para cambiar y así adaptarse a los cambios del entorno con el que interactúa. Y ello contradice, al menos en cierta medida, las afirmaciones de algunos autores de que nuestras decisiones son mucho menos intencionales de lo que creemos, puesto que las neuronas deciden por nosotros[5]. Como bien puntualiza Pérez (2011, p. 50), «suponer que deciden las neuronas sería como suponer que los músculos de la pierna derecha de un conductor implicados en pisar el freno de un coche son los que deciden frenar, toda vez que se activan antes de poner el pie sobre el pedal».

Otra de las consecuencias de que nuestro cerebro sea tan plástico es que la educación puede modificar la conducta y hasta el propio cerebro. Por tanto, «la lucha de antaño entre partidarios de la influencia del entorno y los que creen en el peso de la herencia genética ha sido sustituido ahora por el descubrimiento de la plasticidad cerebral, basada en datos experimentales. Nuestro cerebro no ha sido conectado una vez por todas [...] El cerebro cambia continuamente con la experiencia, que deja huellas indelebles» (Punset, 2010, p. 219). Como afirman Magistreti y De Ansermet (2006), cuando se aprende algo o se adquiere alguna experiencia, ciertas sinapsis serán más eficaces que antes. Ello constituye la base del aprendizaje y de la memoria: el cerebro cambia con la experiencia y con la educación (Doidge, 2008). A nivel biológico estamos programamos para no estar programados (Magistreti y De Ansermet, 2006). No existe en el ser humano ningún determinismo, ni ambiental ni educativo ni biológico. Y aunque la plasticidad es una propiedad

[5] Así lo afirma David Eagleman (2013), al escribir que «lo primero que aprendemos al estudiar nuestros propios circuitos es una lección muy simple: casi todo lo que hacemos, pensamos y sentimos no está bajo nuestro control consciente. Los inmensos laberintos neuronales aplican sus propios programas» (p. 12).

intrínseca del sistema nervioso, como sugieren Will et al. (2008) en un trabajo retomado de Jacques Paillard (1976), no es lo mismo plasticidad que flexibilidad, maduración o elasticidad, que también son características del cerebro. Sostiene Paillard que solo podemos hablar de plasticidad en términos de la capacidad de un sistema para lograr funciones nuevas, sea por transformación de su conectividad o por cambio de los elementos de los que está hecho. En este sentido, subrayan Will et al. (2008, p. 2), «si no hay nueva función o no hay cambio estructural subyacente a esta nueva función, entonces la plasticidad no es el término apropiado».

Pero lo más interesante de este asunto para el objetivo de este capítulo es la manera en que las neuronas —y sobre todo sus sinapsis— se configuran para adaptarse a las experiencias de los individuos con su entorno, hasta el punto de que, como dice Bartra (2014, p. 46), «los investigadores han demostrado la existencia, en los cerebros de los mamíferos y otros animales, de procesos de plasticidad neuronal en circuitos que requieren de experiencias provenientes del medio externo para completarse de manera normal» (Bartra, 2014, p. 43). Así, la plasticidad neuronal hace que ciertas neuronas de algunos peces que habitan en el lago Tanganica se hagan más grandes o más pequeñas en poco tiempo en función de que su posición sea dominante o dominada. Por eso, uno de los factores que explican la alta eficacia del aprendizaje cooperativo es este tipo de plasticidad. Aunque este tema aún está sin estudiar, el aprendizaje cooperativo podría llevar a cambios sustanciales en las conexiones neuronales que la plasticidad neuronal haría posible para adaptarse a las situaciones de interacción cooperativa.

En definitiva, es evidente que el cerebro influye en nuestra conducta, pero también lo es —insisto en ello— que nuestra conducta y nuestra experiencia influyen en el cerebro y lo modifican. Un claro ejemplo lo muestra Eleanor A. Maguire en sus estudios con taxistas londinenses (Maguire et al., 2000): estos taxistas, que deben conocer y recorrer 25.000 calles, tienen, en comparación con otros sujetos, un mayor volumen del área posterior del hipotálamo, volumen que es proporcional a sus años de experiencia. Es de suponer que la utilización generalizada del GPS esté reduciendo actualmente el volumen del área posterior del hipotálamo de tales taxistas. Por tanto, es de gran utilidad que los psicólogos estudien el funcionamiento cerebral, pero también lo es —y no menos— que los neurólogos estudien la conducta humana. Lo que muestra la plasticidad cerebral son básicamente dos cosas: la capacidad del cerebro para adaptarse a las circunstancias y su dependencia de la experiencia, incluyendo la experiencia cooperativa. Y las dos nos ayudan a entender la eficacia del aprendizaje cooperativo. De hecho, hay estudios, tanto con animales como con humanos, que han mostrado la sensibilidad y vulnerabilidad del hipocampo ante las tensiones psicosociales. De ahí que las experiencias de cooperación —o las de competición— pudieran estar produciendo cambios neuronales sustanciales que aún no han sido estudiados, cambios facilitados por la plasticidad neuronal, pero también por la existencia de *neuronas espejo,* neuronas esenciales para entender la conducta social humana, sobre todo la imitación, y, por tanto, para entender por qué es tan eficaz el aprendizaje cooperativo.

b) *Las células espejo:* si la eficacia del aprendizaje cooperativo es mejor entendida teniendo en cuenta la plasticidad cerebral, a causa del tipo de conexiones neuronales que produce, mejor aún la entenderemos si tenemos en cuenta el papel de las llamadas células espejo, a pesar de que se trata de un tema aún poco desarrollado. En efecto, como reconoce Bartra, uno de los hechos más importantes en la investigación reciente sobre el cerebro ha sido el descubrimiento de las neuronas espejo en los lóbulos frontales de los monos, realizado por Giacomo Rizzolatti y sus colaboradores (1996), descubrimiento que abre nuevas perspectivas científicas a la comprensión de la evolución del cerebro humano, el surgimiento del lenguaje

y los mecanismos de la conciencia. El hallazgo es aparentemente muy sencillo: por decirlo con palabras de Bartra, las neuronas espejo son unas células visuales y motoras que hay en la corteza ventral de los monos (área F5) que tienen la propiedad de activarse tanto cuando el animal realiza una acción (como agarrar un objeto) como cuando observa a otro (animal o humano) realizar una acción similar. El sistema de las neuronas espejo es tal vez la base neuronal de las formas sociales de reconocimiento y entendimiento de las acciones de otros individuos. Hay que destacar que el área F5 del mono es homóloga al área de Broca en los humanos, y aunque las neuronas espejo fueron encontradas en monos, «la hipótesis que ha surgido plantea que el sistema de neuronas espejo que se observa en los monos, donde las funciones motoras no solo controlan la acción, sino que también la representan, puede ser el origen de un sistema humano de representación especializado en procesar información social. Es decir, que un sistema encapsulado y rígido capaz de controlar con eficacia la relación del organismo con su medio ambiente se habría transformado en un sistema abierto y flexible capaz de manejar información simbólica procedente de un contorno multicultural rico y cambiante [...] La hipótesis parece muy razonable. Las modificaciones de los circuitos compuestos por neuronas espejo habrían permitido conectar ahora no solo con las acciones fijas y estereotipadas de los movimientos de las manos de otros individuos, sino con un sistema cultural y social flexible y creativo de comunicación compuesto de señales, signos y sonidos codificados» (Bartra, 2014, pp. 114-115).

Las neuronas espejo, como subraya Giacomo Rizzolatti[6], demuestran que el reconocimiento de los demás, así como de sus acciones y hasta de sus intenciones, depende en primera instancia de nuestro patrimonio motor. En efecto, «desde los actos más elementales y naturales —como puede ser coger la comida con la mano o con la boca— hasta los más sofisticados, que requieren una habilidad particular —como, por ejemplo, ejecutar un paso de baile, tocar una sonata en el piano o representar una obra teatral—, las neuronas espejo permiten a nuestro cerebro correlacionar los movimientos observados con los nuestros y reconocer, así, su significado [...] Ciertamente, en cuanto seres dotados de capacidades cognitivas superiores, los humanos podríamos reflexionar sobre todo lo que percibimos e inferir las eventuales intenciones, expectativas o motivaciones capaces de explicar los actos realizados por los demás. Pero es el caso que nuestro cerebro está en condiciones de comprender estos últimos de manera inmediata, así como de reconocerlos sin recurrir a ningún tipo de razonamiento, basándose únicamente en sus propias competencias motoras. El sistema de las neuronas espejo parece, así, decisivo en el surgimiento de ese terreno de experiencia común que está a su vez en el origen de nuestra capacidad de actuar como sujetos, y no solo en el plano individual, sino también, y sobre todo, en el plano social [...] Al igual que las acciones, también las emociones se comparten inmediatamente: la percepción del dolor o del asco ajenos activan en la corteza cerebral las mismas zonas que se ven involucradas cuando somos nosotros los que experimentamos dolor o asco. Esto muestra cuán arraigado y profundo es eso que nos une a los demás y cuán raro resulta concebir un *yo* sin un *nosotros*» (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, pp. 13-14). Pero lo más interesante del hallazgo de las neuronas espejo es que estas reaccionan *tanto* cuando el mono realiza una acción determinada (por ejemplo, coger la comida) *como* cuando observa a otro individuo (el experimentador) realizar una acción parecida.

¿Cuál es, entonces, la función real de las neuronas espejo? Facilitar el aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, en un alumno que observa a su maes-

[6] Las neuronas espejo se sitúan en la zona F5 del cerebro. De ahí que fueran descubiertas por los neurólogos de la universidad italiana de Parma, con Giacomo Rizzolatti a la cabeza, que desde hacía tiempo estudiaban precisamente esa zona (Rizzolatti fue Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica en 2011).

tro mientras este ejecuta al violín un pasaje complicado que después tendrá que repetir él. Para poder reproducir los movimientos de las manos y los dedos del maestro, el alumno tiene que hacerse una imagen motora, y las neuronas responsables de la producción de tales imágenes motoras serían las mismas que se activarán durante la planificación y preparación por parte del alumno de su propia ejecución. O sea, que la activación de las neuronas espejo generaría una «representación motora interna» del acto observado, de la que dependería la posibilidad de aprender *a través de* la imitación, aunque Rizzolatti cree que la función de las células espejo es más básica y no llega todavía a explicar la imitación, aunque sí pone las bases para ello, pues, como él dice, el sistema de las neuronas espejo determina el surgimiento de un espacio de acción compartido, de forma que si vemos a alguien coger comida con la mano comprendemos inmediatamente lo que está haciendo.

Aunque las neuronas espejo han sido descubiertas en monos, también en humanos se ha confirmado el hecho de que existen zonas frontales que se activan con la observación de acciones realizadas con la mano. De hecho, como dicen Rizzolatti y Sinigaglia (2006, p. 124), «el sistema de las neuronas espejo parece más extenso en el hombre que en el mono». Pero, añaden, «lo más importante es que el sistema de las neuronas espejo del hombre posee propiedades que no se encuentran en el mono: dicho sistema codifica actos motores transitivos e intransitivos; es capaz de seleccionar tanto el tipo de acto como la secuencia de los movimientos que lo componen, y, finalmente, no requiere ninguna interacción efectiva con los objetos, activándose también cuando la acción es simplemente limitada». Por tanto, concluyen estos autores (p. 143), parece claro que el sistema de las neuronas espejo desempeña un papel fundamental en la imitación, lo que se observa incluso en bebés recién nacidos. En efecto, se ha constatado que, pocas horas después de nacer, los niños consiguen reproducir ciertos movimientos de la boca de los padres y ello a pesar de no haber visto aún su propia cara (Melzoff y Moore, 1977). Una posible interpretación, como mantienen Rizzolatti y Sinigaglia, sería que ya poseen un sistema de neuronas espejo, aunque sin duda aún muy poco refinado. En definitiva, «la posesión del sistema de las neuronas espejo y la selectividad de sus respuestas determinan un *espacio de acción compartido,* en cuyo interior cada acto y cada cadena de actos, nuestros o ajenos, aparecen inmediatamente inscritos y comprendidos, sin que ello exija ninguna "operación cognoscitiva" explícita o deliberada» (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, pp. 130-131). En suma, concluyen estos autores (p. 150), la identificación de un mecanismo capaz de realizar una comprensión inmediata de las acciones de los demás y el estudio comparativo de los sistemas de las neuronas espejo en el mono y el hombre parecen arrojar cierta luz sobre las bases neurofisiológicas de la imitación y de la *comunicación,* permitiendo, así, delinear un posible escenario sobre el origen del lenguaje humano (Ferrari y Rizzolatti, 2015; Iacoboni, 2012; Rizzolatti y Gnoli, 2018) y, lo que es aún más importante para los objetivos de este libro, facilitarían enormemente la cooperación, a la vez que, debido a la plasticidad neuronal, las propias experiencias cooperativas proporcionarían más fuerza a las neuronas espejo, aunque Gregory Hickock (2014) es muy escéptico y limita mucho el alcance de tales células.

Si me he extendido mucho en las bases biológicas de la cooperación ha sido sobre todo porque ayudan a entender la eficacia del aprendizaje cooperativo y porque estamos en una época en la que, como en todas las épocas conservadoras, se acude en exceso a lo biológico (en especial a la genética y a las neurociencias) para justificar y legitimar el *statu quo* y las enormes desigualdades económicas y sociales existentes. Por eso he querido mostrar cómo tanto la genética como las neurociencias están mostrando precisamente lo contrario: en la especie humana no hay determinismos y el rasgo más definitorio tanto de nuestros genes como de nuestro cerebro es la *plasticidad,* a la vez que nunca actúan al margen del ambiente social. Como

afirma el psicólogo italiano Luciano Mecacci (1985), los humanos tenemos el cerebro más potente, pero también el más débil: es el más potente de todos los cerebros animales debido a su gran capacidad para adquirir de la sociedad nuevas influencias, pero es el más débil si carece de esas influencias. Porque depende absolutamente del entorno social: un niño que creciera solo y al margen de la cultura no sería capaz de interactuar con los demás, a pesar de que nació con un cerebro capaz de hacerlo. De ahí que no debamos explicar la conducta humana en términos cerebrales. Esta postura, más ideológica que científica, forma parte esencial de la ideología de la globalización, uno de cuyos objetivos es la *construcción del sujeto neoliberal*[7]. Como sostiene el biólogo Steven Rose (2001), el problema del reduccionismo biológico no solo impide que quienes así piensan no puedan comprender adecuadamente los fenómenos que estudian, sino que, lo que es peor, sirven al sistema, contribuyendo a trasladar los problemas sociales al individuo. En todo caso, incluso cuando se demuestra que un comportamiento humano tiene una base biológica, ello no significa que sea inevitable. A veces es más difícil erradicar e incluso modificar un efecto ambiental que un efecto biológico. Por ejemplo, hay algunos defectos en la vista que tienen un origen genético y que, sin embargo, pueden ser corregidos con unas simples gafas, mientras que existen «defectos» psicológicos producidos por una infancia problemática en una familia disfuncional que no son fáciles de corregir.

4. BASES CULTURALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Escribe Tomasello (2007, p. 25) que «la ventaja compensatoria de una prolongada inmadurez consiste en que habilita vías ontogenéticas que incorporan un importante acervo de aprendizaje y cognición individual, dando así lugar, normalmente, a adaptaciones conductuales y cognitivas más flexibles», lo que facilita el que algunas especies, particularmente la humana, se hagan especialmente cooperativas. Es más, añade (p. 26), «en algunas especies animales, el organismo en desarrollo adquiere información individualmente no solo de su entorno físico, sino también de su entorno social [...] este proceso, que da origen a tradiciones culturales, se denomina transmisión cultural o herencia cultural. El reconocimiento reciente de la importancia que la transmisión cultural tiene para muchas especies animales llevó a la formulación de la teoría de la doble herencia, según la cual el fenotipo de los individuos maduros de muchas especies depende de la herencia, tanto biológica como cultural, que estos han recibido de sus antepasados». Y, evidentemente, ello ha sido así sobre todo en la especie humana, donde la herencia cultural —el lenguaje, la cooperación, la lectoescritura— es más importante aún que la biológica (Boyd y Richerson, 2009; Boyd, Richerson y Henrich, 2011), pues «la evolución cultural creó grupos cooperativos. Tales ambientes favorecieron la evolución de una serie de nuevos instintos sociales ajustados a la vida de esos grupos incluyendo una psicología que aspirara a una vida estructurada por normas morales y que fuera diseñada para aprender a internalizar tales normas» (Boyd y Richerson, 2009, p. 3286). Y en ese proceso, la cooperación intragrupal fue un elemento clave que le permitió al ser humano adaptarse eficazmente a los más diversos climas y a las más diferentes condiciones de vida.

Importancia de la cultura en la evolución humana

Por tanto, no es raro que muchos autores, como Alfred Russel Wallace o Richard Dawkins, crean que para entender la evolución de la especie humana hay que abandonar como explicación úni-

[7] El colmo de ello lo representa la tesis defendida por Catherine Malabou (2007), según la cual existe una clara convergencia entre el funcionamiento del cerebro y el funcionamiento del mundo neoliberal.

ca la genética y acudir también a la cultura. Según Dawkins, hay unidades de transmisión cultural, los memes, similares a los genes, que son capaces de propagarse saltando de un cerebro a otro, mediante un mecanismo de imitación que produce réplicas. Como ya dije, en un momento determinado algo pasó en la evolución humana para que se colara en ella la cultura, hasta el punto de que, como dice Bruner (2012), «el rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es sino un "mono desnudo", una abstracción vacía» (p. 23). La historia de nuestra herencia cultural es mucho más corta que la de nuestra herencia genética, pero ha sido esencial para entender nuestra evolución durante los últimos 160.000-200.000 años, que fue cuando a nuestros genes le salió un competidor, la *cultura,* que creó un nuevo entorno propicio para desarrollar colectividades. «Los humanos adquirimos la habilidad de aprender de los otros, y la capacidad de copiar, imitar y mejorar nuestras acciones. Esto significaba que los propios elementos culturales —ideas, lenguaje, creencias, canciones, arte, tecnologías— podrían actuar como genes, capaces de ser transmitidos a otros y reproducidos. Pero, al contrario que los genes, estos elementos de la cultura saltarían directamente de una mente a la otra, sin seguir las rutas genéticas normales de transmisión. Y de esta manera, nuestra cultura se convirtió en un segundo gran sistema de herencia, capaz de transmitir conocimiento a las siguientes generaciones. [...] Nuestra herencia cultural es algo que hoy día no apreciamos en lo que se merece, pero su invención alteró para siempre el curso de nuestra evolución y de nuestro mundo» (Pagel, 2013, pp. 2-3).

La cultura no solo acompañó desde entonces a nuestra evolución biológica, sino que la sobrepasó y casi hasta la sustituyó, con lo que pasamos a ser, ante todo, *animales culturales,* pues es nuestra cultura, y no nuestros genes, la que nos suministra «las soluciones que tenemos que utilizar para sobrevivir y prosperar en la sociedad desde nuestro nacimiento; ella nos proporciona las instrucciones para saber lo que tenemos que comer, cómo debemos vivir, los dioses en los que tenemos que creer, las herramientas que construimos y usamos, y con quiénes tenemos que luchar y a quiénes matar en una guerra» (Pagel, 2013, p. 4). Y fue este «trinquete cultural» lo que permitió que se diferenciaran mucho más que hasta entonces los distintos grupos humanos, que la población se incrementara exponencialmente y que florecieran numerosas culturas. A partir de ese momento, y cada vez más, casi todo lo que nos pasa tiene más que ver con nuestra cultura que con nuestros genes, y nuestra naturaleza se parece bastante, aunque no completamente, a una *tabula rasa*. Hemos pasado a ser, como subraya Pagel, la primera especie que se ha liberado del yugo de los genes, habiendo pasado a ser esclavos de las instrucciones que nos da nuestra cultura. Ello nos permitió, además, diferenciarnos para poder adaptarnos a la vida en cualquier clima y a las más diversas condiciones: en la selva amazónica, en el desierto de Atacama, en el hielo ártico, en la Quinta Avenida de Nueva York o en las favelas de São Paulo. No es de extrañar, pues, que Bruner diga que la psicología tiene que ser siempre y necesariamente una *psicología cultural,* pues es la cultura —más que la biología— la que nos hace ser la persona que somos ahora. No es raro, entonces, que frente a Tomasello, que dice que las personas poseemos una capacidad biológicamente heredada para vivir culturalmente, Bartra prefiera decir que adolecemos de una incapacidad genéticamente heredada para vivir biológicamente: la vida humana es esencialmente una vida cultural. Y dos de los principales instrumentos con los que la cultura nos ha ido moldeando han sido el lenguaje y luego la lectura/escritura.

El lenguaje como factor cultural

Si es cierto que la estructura de nuestro cerebro ha permitido el desarrollo del lenguaje, tam-

bién lo es que, después, el lenguaje contribuyó muchísimo a conformar el cerebro tal como es ahora. Además, el lenguaje facilita la cooperación, y esta ayuda a que se desarrolle aquel. Y tanto el lenguaje como la cooperación son, indiscutiblemente, dos de nuestros rasgos más definitorios. La influencia del lenguaje es enorme, no solo en nuestra forma de ver el mundo (decía Ludwig Wittgenstein que los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje), algo sabido al menos desde Herder, Humboldt y, sobre todo, Sapir y Whorf, sino también en el desarrollo cognitivo general (Tomasello, 2007), pues además de ser nuestro medio de comunicación más eficaz, influye decisivamente tanto en nuestro desarrollo cognitivo como en nuestra vida social. Porque se trata ante todo de un fenómeno psicosocial, pues está inextricablemente unido a nuestras experiencias con otras personas (Tomasello, 2007).

La lectoescritura

La lectoescritura es un fenómeno reciente: fue la plasticidad neuronal la que permitió su aparición hace solo 6.000 años, mientras que la comunicación alfabética solo tiene 2.000 años y su generalización a la mayoría de la población es muy reciente. Pero en tan relativamente poco tiempo ha producido cambios sustanciales en nuestra evolución. Saber leer es una de las pruebas más importantes de la existencia de la plasticidad cerebral. Como dice Erik Kandel (2007), el tamaño y la estructura del cerebro humano no se han modificado desde la aparición del *Homo sapiens* en África hace unos 150.000 años, pero sí su capacidad de aprendizaje. ¿Cómo fue posible, se pregunta Maryanne Wolf, que un solitario invento cultural de menos de 6.000 años de antigüedad haya podido cambiar nuestros circuitos cerebrales y nuestras posibilidades intelectuales? Pues porque, responde ella misma, la lectura «reestructura los circuitos y conexiones entre estructuras neuronales preexistentes, saca provecho de su capacidad para crear áreas de especialización, en particular de reconocimiento de patrones; los circuitos se automatizan al punto que se puede dedicar más tiempo y espacio cortical a otros procesos de pensamiento más complejos [...] El diseño del cerebro hizo posible la lectura y el diseño de la lectura cambió el cerebro en aspectos cruciales y todavía en evolución[8]» (2008, p. 249). De hecho, se ha observado que, comparados con los analfabetos, los alfabetizados poseen importantes rasgos cerebrales (Peterson et al., 2007, 2009), pues la alfabetización influye en las propiedades estructurales y funcionales del cerebro. Más aún, añade Pérez (p. 183), «los estudios indican que aprender a leer y escribir modifica la densidad de materia blanca adyacente a las regiones cerebrales implicadas en el lenguaje escrito. En definitiva, al margen de los detalles, la cuestión es que la alfabetización influye en las correspondientes propiedades estructurales y funcionales del cerebro», como muestra un estudio de Carreiras et al. (2009) con guerrilleros colombianos analfabetos que estaban aprendiendo a leer. Algo similar podemos decir de la cooperación: el diseño del cerebro humano facilita la cooperación, pero luego la cooperación transforma el cerebro. Para entender esto mejor habría que tener en cuenta, con Tomasello (2007), estos dos tipos de cooperación: *cooperación intergeneracional:* un individuo inventa un artefacto en el que, más tarde, un usuario introduce una «mejora», que otros adoptan, quizá sin cambios a lo largo de varias generaciones, hasta que otro individuo instala otra «mejora» que, a su vez, fue adoptada y utilizada por otros, y así sucesivamente a lo largo de miles de años. A esto podemos llamarlo *aprendizaje cultural* (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993); y *cooperación intergrupal:* los seres humanos somos capaces de aunar nuestros recursos cognitivos de un modo que no está al alcance de otras especies animales, consiguiendo un aprendizaje colaborativo propio de nuestra especie (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993).

[8] Probablemente hoy día esté ocurriendo algo similar con la masiva utilización de Internet (Carr, 2013).

Los procesos de aprendizaje cultural son formas especialmente eficaces de aprendizaje social porque son procesos en los que varios individuos crean juntos algo que ninguno de ellos podría haber creado por sí solo (Tomasello, 2007). De ahí que haya sido la *cooperación* el rasgo esencial de la «naturaleza» humana y el mayor responsable de su supervivencia, así como, junto con el lenguaje, el mayor acelerador de la evolución humana. Por eso estamos en condiciones, a través del aprendizaje cooperativo, de acelerar nuestra propia evolución más que nunca antes en nuestra historia. Casi todo lo que he dicho de la lectoescritura podemos decirlo de la cooperación, con una diferencia: la lectura y la escritura son instrumentos culturales cruciales que han influido decisivamente en nuestra evolución y en la conformación de nuestro cerebro, pero la cooperación, además de eso, constituye un rasgo esencial de nuestra especie. El «trinquete cultural» que apareció en un momento dado de nuestra evolución, además de hacer imposible la vuelta atrás en la mayoría de los avances tecnológicos (incluyendo la lectoescritura), potenció la cooperación humana de una manera formidable, a la vez que la propia cooperación influyó luego, también mucho, en nuestra evolución y en la conformación de nuestro cerebro.

5. CONCLUSIÓN

Como hemos visto en este capítulo, la cooperación humana tiene unas bases muy sólidas tanto de tipo biológico como psicológico y cultural. Son factores de los tres tipos, siempre en estrecha relación entre sí, los que explican el hecho de que nuestra especie sea esencialmente cooperativa. Por eso, el aprendizaje cooperativo es tan eficaz: porque responde a nuestra misma esencia. Nuestro desarrollo —incluso la conformación de nuestro cerebro— depende de la interacción con nuestros semejantes, y sobre todo de nuestra interacción cooperativa. La cooperación muestra cómo en el ser humano interaccionan continuamente lo biológico y lo cultural. Tomasello lo explica muy bien. Fuimos siempre una especie animal biológicamente cooperativa, pero luego la cultura desarrolló más aún nuestra tendencia innata a cooperar. Sin embargo, al igual que la cultura puede fortalecer nuestras tendencias cooperativas, también puede debilitarlas, como está haciendo el actual neoliberalismo.

10 Aprendizaje cooperativo, más que una técnica pedagógica

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en 1990 publiqué mi anterior libro sobre aprendizaje cooperativo, creo que el primero publicado en España sobre este tema, han cambiado básicamente dos cosas en nuestro país: una progresiva y profunda implantación del neoliberalismo y de su ideología individualista y competitiva, lo que está teniendo importantes efectos en la sociedad y en la propia escuela, como vimos en el capítulo 1; y un incremento sin precedentes en la historia de España del número de inmigrantes llegados de las más variadas culturas, lo que nos ha convertido —y de una forma muy acelerada— en un país tan multicultural como Alemania, Francia o Reino Unido. De hecho, a comienzos de 2001 teníamos un millón de inmigrantes (el 2,3 por 100 de la población) y en 2009 superaba los cinco millones y medio (el 12 por 100 de la población). Por fuerza ello conllevó un importante reto: si gestionamos bien la situación podemos convertir a España en un país democrático, abierto y plural; pero si no, el riesgo de autoritarismo, racismo y xenofobia será un hecho que conllevará un aumento de la conflictividad y la violencia. Y la escuela, precisamente a través del aprendizaje cooperativo, debe ser protagonista en esta gestión constructiva de la nueva situación, que, además, se ha agravado con la crisis económica y en especial con la gobernanza neoliberal de esta.

A mi juicio, este libro no contradice el contenido de los muchos que se han publicado en España sobre esta temática, sino que los complementa, espero que fértilmente. La mayoría de ellos pretenden ser prácticos y aplicados a las necesidades cotidianas del profesorado, descuidando los aspectos más teóricos del aprendizaje cooperativo y las bases teóricas que explican su indiscutible eficacia. Este libro, por el contrario, se ha centrado en los aspectos más teóricos del aprendizaje cooperativo, en la explicación de los fundamentos de su eficacia y en una aplicación crítica de este método. Por ello, he pretendido hacer aquí tres aportaciones: 1) incrustar el aprendizaje cooperativo en el actual contexto mundial y proponerlo como antídoto a la hegemonía neoliberal y a su fomento hasta niveles preocupantes del individualismo, el egoísmo y la competición; 2) conectarlo con algunas de las investigaciones recientes tanto de la psicología social, como es la necesidad de pertenencia (Baumester y Leary, 1995) o las consecuencias psicosociales de la exclusión social (Freedman, Williams y Beer, 2016; Riva y Eck, 2016) y del ostracismo (Ren, Wesselmann y Williams, 2016; Williams, 2007, 2009, 2012; Williams y Nida, 2011, 2014; Williams y Wesselmann, 2011), como incluso de la biología, como es el caso de la plasticidad neuronal o las células espejo, y 3) mostrar la utilidad del aprendizaje cooperativo como un instrumento de transformación social. No olvidemos que trabajar cooperativamente constituye un auténtico entrenamiento para una democracia real, que por fuerza tiene que ser participativa, tolerante, solidaria y capaz de integrar a las per-

sonas diferentes, sea cual sea el criterio de tal diferencia. Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo es un eficaz antídoto contra todo sectarismo y fundamentalismo, sobre todo porque contribuye a satisfacer la necesidad de pertenencia del alumnado y a aumentar la aceptación social y la ayuda mutua.

Además, en este capítulo, que de alguna manera sirve como conclusión y resumen del libro, quiero dejar claras dos cosas en las que, de una u otra manera, he venido insistiendo a lo largo de los nueve capítulos precedentes. En primer lugar, que si queremos que el aprendizaje cooperativo dé todo el fruto que puede dar, habría que incluir algunos elementos que hagan de él mucho más que una técnica pedagógica y que se convierta en la columna vertebral de la aportación escolar a una transformación social positiva, contribuyendo a la construcción de una sociedad solidaria y plenamente democrática, en la que el pensamiento crítico —tan imprescindible para la mera existencia de una democracia real— y el aprendizaje de una cooperación altruista y solidaria ayuden a que, a nivel planetario, nuestra sociedad sea más justa y más igualitaria. Y, en segundo lugar, mostrar que su implementación en las aulas ya es —lo pretendan o no los profesores y profesoras— mucho más que una técnica pedagógica para aprender conocimientos. En efecto, como hemos visto, el aprendizaje cooperativo mejora la cohesión grupal, aumenta la tolerancia hacia los demás y hacia opiniones diferentes, mejora la empatía, hace que las relaciones intergrupales sean más positivas, etc. Todo ello contribuye a mejorar al propio alumnado, con lo que mejora también la sociedad. De hecho, Contreras y Chapetón (2016) realizaron hace poco una experiencia de aprendizaje cooperativo en clase de inglés, encontrando que promovía cambios escolares que permitían una nueva visión del trabajo en grupo, aumentando el crecimiento personal y la conciencia social entre los participantes. Además, la mejora de la sociedad presumiblemente será mayor todavía unos años después, cuando esos alumnos y alumnas ocupen sus puestos en la sociedad. Este método, pues, constituye un instrumento eficaz al servicio del profesorado y del alumnado, a la vez que es una forma vital de enseñar, de aprender y de vivir, por lo que no debería ser solo una técnica pedagógica, sino una forma de vida que pretende conjugar cooperación, solidaridad y pensamiento crítico, pues no resulta fácil separar la filosofía subyacente al aprendizaje cooperativo de la utilizada en otros ámbitos de la vida.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO SOLUCIÓN A LA ETERNA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Desde finales del siglo XX estamos asistiendo en el campo educativo a dos fenómenos aparentemente contrapuestos: nunca tantas personas tuvieron un nivel educativo formal tan alto y, sin embargo, nunca la sociedad estuvo tan preocupada por los problemas educativos, hasta el punto de que hoy día está generalizada la creencia, en todos los países desarrollados, de que el sistema educativo escolar se encuentra en un difícil trance. Ello ha llevado a algunos a decir que la educación está actualmente atravesando una profunda crisis, que se refleja en un incremento del fracaso escolar y del analfabetismo funcional, así como en un aumento de los problemas de disciplina y de no interiorización de las normas sociales y escolares, tanto dentro del aula como fuera de ella. Johnson y Johnson (1983) hablan de una crisis de aprendizaje y de una crisis de socialización en el mundo educativo actual. Hoy día, 35 años después, son muchos los que comparten ese diagnóstico. Sin embargo, tal vez no sea cierto que el sistema educativo se encuentre hoy en peor situación que en épocas anteriores. Pero nunca estuvo la sociedad tan preocupada como ahora por este problema. Están produciéndose cambios profundos en las estructuras tradicionales de la sociedad occidental que tienen un lógico reflejo educativo.

Las tres crisis educativas

Johnson et al. (1984) mencionaban dos clases de crisis en la educación: una *crisis de rendimiento,* reflejada principalmente en las tasas de fracaso escolar y en un importante aumento del analfabetismo funcional (Lerner, 1981) de las personas que no son capaces de responder correctamente a sencillas preguntas escritas sobre la vida cotidiana; y una *crisis de socialización,* proveniente de la conjunción de varios factores como el aumento de los hijos únicos o la dificultad de los niños urbanos para jugar con otros niños, lo que conlleva que muchos de ellos se sientan aislados, desconectados de sus compañeros, y sin una impresión clara de qué tipo de personas son (Johnson, 1979, 1980). Esos niños pasan a diario muchas horas solos, pero especialmente los fines de semana, ante pantallas (televisión, ordenador y, sobre todo, móvil), con los efectos negativos que ello conlleva. A esto hay que añadir una tercera crisis, la derivada de los problemas de integración escolar y social de cada vez más niños, en especial de los pertenecientes a minorías culturalmente diferentes. Una de las más importantes funciones que debería tener la escuela en una sociedad democrática es la de integrar a todos los grupos sociales para así posibilitar una mayor inclusión social de *todos* los grupos étnicos y/o culturales que forman cada país. La escuela *refleja* las divisiones existentes en la sociedad y uno de sus más serios problemas es el de no saber integrar adecuadamente en el aula a todos los alumnos y alumnas, pertenezcan al grupo que pertenezcan, con las dramáticas consecuencias que a medio y largo plazo tiene ello en esas sociedades (racismo, discriminación, exclusión social, etc.).

Necesidad de pertenencia y ostracismo

Uno de los principales factores por los que el aprendizaje cooperativo es tan eficaz es porque consigue incluir al alumnado diferente mejor que la enseñanza tradicional. Un segundo factor es porque ayuda a que sean satisfechas las principales necesidades psicosociales del alumnado, sobre todo la de pertenencia, que es esencial, como mostraron Baumeister y Leary (1995), quienes desarrollaron la hipótesis de que la *necesidad de pertenencia* es una motivación humana fundamental, siendo incluso la clave para entender gran parte de la conducta humana. Esta necesidad es tan importante que el no tenerla satisfecha tiene muchos efectos desagradables. Por eso, la solución tanto de las conductas violentas y asociales, como de las racistas y xenófobas derivadas de la exclusión y el rechazo social (Leary, 2001, 2005; Williams, 2007), debe consistir en conseguir que mejoren los sentimientos de pertenencia. Resulta sorprendente que un tema tan central en la psicología humana haya sido tan poco estudiado y hasta hace poco no hayan comenzado los psicólogos sociales a interesarse por él, justamente cuando se ha comprobado que el ostracismo suele acompañarse de violencia como el *bullying* o el *mobbing,* o cuando la persona rechazada y/o excluida, como consecuencia del trastorno mental producido por el propio ostracismo, se embarca en conductas violentas, como en los mencionados casos, vistos en el capítulo 6, de los institutos de Columbine o Stoneman Douglas High. Fue Jean M. Twenge (2005) uno de los primeros en relacionar el incremento de tales nefastos sucesos con el creciente aislamiento social. De forma similar, Robert Putnam (2002) los había asociado con la creciente falta de capital social. Más en concreto, tras analizar quince tiroteos escolares producidos en EE.UU. desde 1995, Leary y cols. (2003) sugirieron que el factor que más contribuía a explicar esos casos era el rechazo social crónico en forma de ostracismo, *bullying* y/o rechazo amoroso. Otras investigaciones han llegado a conclusiones similares.

El ostracismo puede tener muy diferentes efectos. Así, la persona excluida puede hacerse más agresiva y violenta, incluso indiscriminadamente agresiva, pero también a veces se hace más altruista y cooperativa, y puede también cerrarse

cognitiva y emocionalmente, llegando incluso a la depresión (Allen y Badcock, 2003). Pero Zadro (2004) encontró que el ostracismo de larga duración había llevado a las personas afectadas a aprender a aceptar ese ostracismo, de tal forma que más que buscar ser aceptadas y queridas asumían el aislamiento y la soledad; más que intentar mejorar su autoestima, aceptaban su baja autovaloración; y más que buscar el reconocimiento por parte de los demás, se deprimían. Pero esto constituye una bomba de relojería que puede llevar en el futuro, y a veces de forma totalmente inesperada, a estallidos violentos (Leary et al., 2006), sin olvidar que el ostracismo siempre produce mucho dolor y sufrimiento a las personas que lo padecen. Sin embargo, niños y adolescentes pueden ver mejor satisfechas sus necesidades psicosociales si en la escuela trabajan en cooperación, lo que evita las consecuencias negativas del ostracismo. De hecho, con respecto a las conductas violentas, Aronson (2000), tras haber estudiado las escuelas norteamericanas durante cuarenta años, constató que la mayoría de ellas tenían un clima competitivo y excluyente, justamente el que más favorece las peleas, que parte del alumnado se sienta no aceptado e incluso que se puedan producir masacres como la de Columbine. Lo que hay que hacer para mejorar la situación, para alcanzar la integración de todos los alumnos y para reducir la probabilidad de tales masacres, es conseguir que el clima escolar deje de ser competitivo y excluyente para ser cooperativo y agradable, donde todos puedan sentirse a gusto y aprendan a respetarse mutuamente y a apreciarse unos a otros. Hay que conseguir, en suma, crear una atmósfera escolar en la que *no haya perdedores*. Lo que necesitamos son escuelas realmente inclusivas, y para ello nada mejor que utilizar el aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje cooperativo y satisfacción de los objetivos escolares

Mientras a nivel mundial se den los desequilibrios económicos que ahora existen, mientras continúen las fuertes desigualdades Norte-Sur y mientras, dentro de los países ricos, existan las importantes «bolsas» de pobreza que hay ahora, los problemas sociales, la injusticia social y la desigualdad seguirán instalados en las sociedades «avanzadas», lo que, a su vez, tendrá repercusiones directas en las escuelas de esos países (Ovejero, 2004a). Ello exige que la escuela potencie y mejore las interacciones interpersonales del alumnado como forma privilegiada de solucionar todos esos problemas, lo que exige cambios profundos en los métodos educativos. Necesitamos, como he argumentado en este libro, implementar en las aulas un aprendizaje cooperativo crítico que permita a la escuela mejorar la situación actual. De hecho, el aprendizaje cooperativo es muy eficaz en diferentes aspectos, lo que, a mi modo de ver, le plantea un serio problema al sistema neoliberal actual: por un parte, como hizo la administración Reagan, quiere potenciarle por sus efectos positivos en el aprendizaje, sobre todo en aquellas materias —como las matemáticas— que tan necesarias le son al sistema productivo; pero, por otra parte, constituye un verdadero torpedo a la línea de flotación del buque neoliberal, pues ya en sí mismo es mucho más que una mera técnica pedagógica, constituyendo un poderoso instrumento para elevar la solidaridad y la ayuda mutua, tan contrarios a los objetivos neoliberales. El aprendizaje cooperativo le es a la escuela de gran utilidad en todos sus objetivos, entre los que yo destacaría estos cuatro:

1. *Enseñanza/aprendizaje:* una de las principales funciones de la escuela es enseñar un cuerpo de conocimientos que los alumnos deben aprenden, lo que, al menos, plantea tres cuestiones: *qué conocimientos enseñar; cómo enseñarlos,* y *qué entendemos por aprendizaje adecuado* (mero memorismo, aprender a pensar, aprender a buscar, etc.).
2. *Socialización:* también hay consenso en que la escuela debe socializar en una serie de valores y prácticas sociales, pero no lo

hay en cuanto a los valores y prácticas sociales en que hay que educar. Así, ¿hay que enseñar la obediencia, la sumisión y la disciplina, o la autonomía y la capacidad de crítica? ¿Hay que enseñar a trabajar individualmente y a competir, o a cooperar y a ayudarse mutuamente?

3. *Servir al sistema de producción capitalista:* como ya hace años mostró Paul Willis (1977) y como en nuestro país han tratado autores como Carlos Lerena, Julia Varela, Mariano Fernández-Enguita y Fernando Álvarez-Uría, una de las principales finalidades de la escuela, ya desde su origen, fue construir ciudadanos sumisos y trabajadores eficaces, justamente a través de la enseñanza de valores como la sumisión, la obediencia y la disciplina. De hecho, la escuela funciona como una fábrica, como se constata en la progresiva implantación en el sistema escolar de índices de productividad, de eficacia, de captación y generación de recursos, etc. Cuando un empresario contrata a un graduado, tal vez este haya olvidado casi todo lo que aprendió en la universidad, pero lo que está garantizado es que, durante casi veinte años, fue entrenado en el esfuerzo, la puntualidad, la disciplina, la sumisión y la obediencia, que, al fin y al cabo, son los rasgos exigidos por la empresa capitalista.
4. *Selección y reproducción social:* esta ha sido siempre una función básica y esencial de la escuela y en la que no se ha reparado lo suficiente: seleccionar al alumnado con la intención de reproducir las clases sociales. Los títulos escolares han sustituido a la sangre como mecanismo de reproducción social. Los diferentes niveles e itinerarios escolares sirven para ir preparando al alumnado, en parte según su origen sociocultural, para diferentes funciones sociales. Y esta selección está dirigida, a la vez, por las necesidades productivas del mundo empresarial, por la necesidad de cubrir los puestos en el organigrama de la burocracia del Estado y por la defensa de los intereses de las clases dominantes, en el sentido de que sean sus hijos quienes ocupen los puestos más elevados, tanto en el mundo empresarial como en la burocracia estatal, aunque con muchas excepciones que, por otra parte, sirven para legitimar el sistema, pues, si no hubiera excepciones, se vería enseguida la trampa y el sistema no sería creíble. Las excepciones, como la del típico becario de origen humilde que llega al más alto nivel jerárquico, son las que le dan credibilidad y legitimidad al sistema.

Sin embargo, a mi juicio, la escuela debería tener también otra función, derivada de la Ilustración, y de la que apenas se habla: colaborar en la construcción de una democracia real, para lo que tendría que enseñar y entrenar en pensamiento crítico y en cooperación, ayuda mutua y solidaridad. Para ello, el método utilizado debería ser el aprendizaje cooperativo. De poco sirve decir a los alumnos que hay que ser cooperativos y solidarios si en el aula se utilizan métodos individualistas y competitivos. Pero es que el método cooperativo, como he mostrado a lo largo del libro, mejora el rendimiento, la motivación, el nivel de aspiración, las relaciones interpersonales, el clima del grupo, etc. Además, al ser un método que hace trabajar juntos y en colaboración a los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje (Johnson y Johnson, 2003), tienen que escuchar lo que dicen los demás, dan y reciben ayuda, comparten ideas y construyen otras nuevas (Johnson y Johnson, 2003; Webb et al., 1995), por lo que mejora también su creatividad y el pensamiento de alto nivel. Más aún, como subraya Gillies (2008), a medida que los estudiantes se implican en interacciones con los demás, aprenden a utilizar mejor el lenguaje para explicar sus experiencias y la

nueva realidad que van descubriendo. Asimismo, se implican en interacciones más relacionadas con la tarea, con lo que aprenden más (Cohen et al., 2002; Gillies, 2003b; Gillies y Ashman, 1998). En este sentido, King (2002) halló que, cuando se diseñan preguntas dirigidas a animar a los compañeros a que piensen con más cuidado sobre el tema de discusión en un contexto cooperativo y a explicar con precisión los propios puntos de vista, la participación en esas discusiones mejora el pensamiento de alto nivel. Y mejoran también las emociones, las relaciones interpersonales e intergrupales y la salud, tanto la mental como incluso la física, especialmente si se compara con la enseñanza competitiva. El aprendizaje cooperativo ha sido utilizado también para resolver conflictos escolares (Johnson et al., 1997; Stevahn et al., 2000) y para mejorar la inclusión multicultural (Johnson y Johnson, 2000; Slavin y Cooper, 1999), habiendo mostrado asimismo mejoras en la aceptación de los niños con discapacidades (Kamps et al., 1994) o con dificultades de aprendizaje (Gillies y Ashman, 2000; McMaster y Fuchs, 2002), reduce la violencia escolar y mejora la cohesión grupal y las relaciones humanas en el aula incluso entre acosadores, acosados y espectadores (Cowie y Berdondini, 2001), con lo que ayuda a prevenir el acoso escolar. Todo ello, como se ve, es de gran utilidad para la sociedad e incluso para la propia democracia.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENRIQUECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA

El currículum escolar es solo una pequeña parte de lo que se aprende en la escuela, pues los alumnos prestan mucha atención a todo lo que ocurre allí: aprenden de lo que dicen sus profesores, pero más aún de lo que los ven hacer. Así, aunque se les enseñe a los estudiantes que deben ser cooperativos y ayudar a los demás, si luego lo que hay en las aulas son unas relaciones jerárquicas y un contexto competitivo, lo que aprenden de verdad no es a cooperar, sino a competir. Y aprenden también de los compañeros.

Si en el capítulo 1 advertía de los efectos dañinos que para la mayoría de la población está teniendo la actual hegemonía neoliberal, entonces todo intelectual con responsabilidad cívica debería preocuparse por hacer algo para cambiar las cosas. Por eso dice Giroux (1990) que los profesores deben ser siempre *intelectuales transformativos*. Si utilizan métodos de aprendizaje cooperativo y desean que ese método sea más que una técnica pedagógica, deberían incorporar a su bagaje teórico y a su práctica escolar una buena dosis de *pedagogía crítica*. Así, Iles (2003) muestra la importancia que tienen las «comunidades de aprendizaje» para reducir las estructuras jerárquicas y promocionar el trabajo y la investigación cooperativos. Es más, si los profesores quieren ser un motor de cambio social y no una mera muleta del neoliberalismo, deben adoptar una perspectiva crítica que incluya: conocer bien qué es la educación y cuáles son los verdaderos fines de la escuela; ser capaces de colaborar con los demás en «comunidades de aprendizaje», y adoptar en su aula el aprendizaje cooperativo. Es más, es que este método ayuda a los alumnos a ser emprendedores, pero también a ser independientes y críticos, lo que tan necesario es en este momento histórico de dominio absoluto del neoliberalismo y en el que la manipulación de los medios de comunicación está produciendo una hegemonía ideológica y una desinformación generalizada de la que resulta difícil escapar.

Como he dicho varias veces a lo largo del libro, además de mejorar el aprendizaje e incrementar el rendimiento escolar, otro de los más importantes efectos del aprendizaje cooperativo es enriquecer la democracia, a través de una serie de factores que mejoran la vida de las personas y las hace más libres y más felices, entre ellos: a nivel cognitivo, aumenta los efectos positivos y enriquecedores de las controversias; ayuda también a que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, a re-

solver constructivamente los conflictos, a dialogar y a negociar; mejora las relaciones intergrupales y eso ayuda a gestionar constructivamente los conflictos intergrupales que surgen en los equipos de trabajo (Nadler et al., 2008; Wagner et al., 2008); permite la aceptación plena de los estudiantes diferentes, y eso sí es algo central en una democracia real; incrementa los sentimientos de apoyo mutuo y de cohesión grupal, mejorando la satisfacción de los alumnos con la escuela, los compañeros y las materias de estudio, lo que, a su vez, eleva su felicidad general; mejora la inclusión social de las minorías; reduce los prejuicios, el racismo y la xenofobia y, por tanto, también la exclusión social y el ostracismo, con los efectos positivos que ello tiene; consigue que niños y niñas se hagan más autoeficaces y aumente su empoderamiento, lo que beneficia particularmente a las niñas; contribuye a la igualdad de género, pues, aunque favorece a todo el alumnado a nivel cognitivo y de rendimiento, beneficia más a las mujeres, dado que son más cooperativas y menos competitivas que los hombres, a causa, obviamente, de la educación que reciben niños y niñas; incrementa también la igualdad escolar de clase social, pues ayuda sobre todo a los niños y niñas pertenecientes a grupos más desfavorecidos a conseguir sus objetivos cognitivos y de aceptación social; incrementa las tendencias a la cooperación, a la ayuda mutua y a la solidaridad de todos los estudiantes, lo que, sin duda, constituye una parte esencial de una democracia real; sirve de antídoto contra las consecuencias más negativas del neoliberalismo (individualismo, competitividad y fatalismo); y, por último, por no largarme más, dota a todo el alumnado de una mayor capacidad crítica, elemento indispensable en una democracia. Una democracia no la forman solo la constitución y las leyes, sino también las políticas sociales y económicas y, sobre todo, las *prácticas reales de las personas y las instituciones en la vida cotidiana*. Y eso se aprende sobre todo con la educación (en la familia, en el barrio, en la escuela...). Y el aprendizaje cooperativo es sin duda una de las mejores vías para enseñar democracia a los niños. Además, aunque no debe confundirse aprendizaje cooperativo y cooperación entre profesores, Mary Koutselini (2008), trabajando con una metodología de acción-investigación desde la perspectiva de la pedagogía crítica y emancipadora, mostró cómo cambiaban las creencias y expectativas de los profesores en cuanto al currículum y con respecto a cuál debe ser su papel en el aula cuando trabajan cooperativamente entre sí. Ello facilita entender las ventajas del aprendizaje cooperativo y su implicación en este método y que implanten en sus aulas unas prácticas sociales más cooperativas y más democráticas. Además, sea o no el objetivo del profesorado que lo utiliza, este método es en sí mismo un generador de actitudes y valores sociales como la cooperación, el altruismo y la solidaridad, así como de una serie de habilidades sociales que mejoran la autonomía, la independencia y el pensamiento crítico. Y todo ello, junto, fortalece la existencia de unas prácticas sociales auténticamente democráticas. De ahí la gran ventaja que tiene su utilización, más allá de los objetivos de quienes las usan (véase Ovejero, 1990, 2008, 2009, 2012a, 2012b).

En definitiva, si queremos sobrevivir como especie, debemos, cuando menos, hacer dos cosas: incrementar lo común y lo colectivo, que fueron siempre nuestras señas de identidad como especie y conseguir que nuestra sociedad sea realmente democrática y, por tanto, justa, igualitaria y solidaria. Y para ambas cosas el aprendizaje cooperativo es de gran ayuda. En cuanto a la recuperación de lo que es de todos y la construcción de una sociedad más cooperativa y más solidaria, resulta interesante tener presente, con Charlotte Hess (2015), que, aunque existen importantes diferencias entre el común de recursos naturales (por ejemplo, un sistema de pastos en común) y el común del conocimiento, la frontera entre ambas nociones es muy tenue. Es hora de recuperar lo común en cualquier ámbito y, de forma cooperativa, actuar colectivamente, pues solo la acción colectiva puede salvar al planeta, parar el cambio

climático, terminar con el derroche de agua, reducir drásticamente las emisiones de anhídrido carbónico, etc. Como escribe Hess (2015, p. 266), los ingredientes esenciales en un común cooperativo son: responsabilidad compartida, información frecuente y fiable, conocimiento de los otros, vigilancia de la conformidad y comunicación entre los participantes. Y para conseguirlo puede ser de gran utilidad implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas. Pero para que dé todos sus frutos, tiene que ser mucho más que una técnica pedagógica de aprendizaje: debe ser un instrumento para cambiar positivamente al alumnado y para, a más largo plazo, transformar la sociedad a mejor. Otro mundo es posible, y el aprendizaje cooperativo en las aulas ayuda a conseguirlo.

Por último, quisiera destacar que el aprendizaje cooperativo fomenta el pensamiento crítico, con lo que ayuda a que el alumnado aprenda la democracia no a partir de discursos idealistas, sino a partir de sus prácticas reales dentro del aula, pues, escriben Giroux y McLaren (1994, p. 224), «como parte de un proyecto político radical, el discurso democrático necesita también un lenguaje que combine una estrategia de oposición con una estrategia para construir un nuevo orden social» que se base en las relaciones sociales entre el sujeto y la comunidad en general. Esto significa, añaden, que los «educadores progresistas de las diversas ramas ideológicas necesitan convertir las escuelas en centros de aprendizaje y de intencionalidad democráticos [...] La historia puede ser nombrada y rehecha por quienes se niegan a permanecer en actitud de espectadores pasivos ante el sufrimiento y la opresión humanos». Y el aprendizaje cooperativo les puede ser de gran utilidad para ello, pues con este método el alumnado aprende no solo los contenidos que se pretende que aprendan, sino también una serie de habilidades, sobre todo sociales, que son de gran importancia para ejercer la democracia real, como son: razonar y defender argumentativamente las propias opiniones y puntos de vista; saber cuándo se está equivocado y están acertados los demás, cambiando las propias ideas y opiniones y adoptando las de los otros; saber buscar y encontrar, entre todos los miembros del grupo, soluciones creativas y acertadas a problemas comunes; respetar el turno de palabra; escuchar lo que dicen los demás; aprender a pedir ayuda y a ayudar a quienes lo necesitan; defender asertivamente los propios intereses, etc. Como decía Dewey (2004, p. 91), «una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener una educación que dé al alumnado un interés personal en las relaciones sociales y en el control social». Y el aprendizaje cooperativo proporciona ese tipo de educación.

Si la cooperación no contradice la naturaleza humana; si, por el contrario, somos animales esencialmente cooperativos; y si gran parte de nuestros actuales males vienen de que se nos está arrancando esa tendencia cooperativa, entonces es plausible pensar que una forma de reducir tales males pasa precisamente por *la construcción de una sociedad más cooperativa*. Pero ¿es ello aún posible? De lo dicho hasta ahora se deduce una respuesta inequívocamente afirmativa. Dado que la escuela es una importante instancia de socialización, desde ella podemos ir poniendo los cimientos de tal sociedad cooperativa, enseñando a nuestros niños y adolescentes a *cooperar,* a ser solidarios y a disfrutar del placer de la cooperación y la solidaridad. Y la mejor forma de lograrlo es utilizar un aprendizaje cooperativo que sea más que una mera técnica para aprender.

En conclusión, existen muchos datos que indican que la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula es un primer paso para construir una sociedad cooperativa y solidaria. Frente a los valores dominantes actualmente (individualismo, egoísmo, competición), el aprendizaje cooperativo ayuda a poner las bases de una sociedad diferente, basada en otros valores (cooperación, tolerancia, altruismo, solidaridad, espíritu críti-

co): frente a la doctrina del miedo, la doctrina de la libertad; frente a la cultura del sometimiento y la sumisión, la de la resistencia y la rebelión; frente a la docilidad intelectual, el pensamiento crítico; frente al fatalismo y la indefensión aprendida, los sentimientos de autoeficacia y las ganas de cambiar nuestro mundo. Como decía Gramsci, al pesimismo de la razón debemos oponer el optimismo de la voluntad. Otro mundo es posible, y de nosotros depende el que ese mundo se haga realidad. Pero la implementación escolar del aprendizaje cooperativo nos sería de gran ayuda en esta tarea.

4. POR QUÉ ES TAN EFICAZ EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

No estoy de acuerdo con quienes dicen que, aunque es evidente que el aprendizaje cooperativo es muy eficaz, sin embargo no conocemos las razones de tal eficacia. Aparte de los numerosos factores explicativos que vimos en el capítulo 5, la propia psicología social nos ayuda a dar una respuesta clara. Como dicen Rogers y Kutnick (1992, p. 248), el aprendizaje cooperativo «nos proporciona un interesante y estimulante ejemplo de la aplicación de los principios y la teoría de la psicología social». Y la psicología social nos ayuda a saber por qué es tan eficaz este método. Somos animales sociales y funcionamos mejor cuando tenemos satisfechas nuestras necesidades psicosociales. Así, el aprendizaje cooperativo lleva a la satisfacción de tales necesidades mucho más que la enseñanza tradicional, competitiva y/o individualista. Tras miles de años cooperando unos con otros, hemos adquirido una «naturaleza» cooperativa, hasta el punto de que nuestra tendencia a la cooperación posee incluso fuertes bases biológicas. Por eso no es raro que trabajemos más a gusto en contextos cooperativos, porque se adapta mejor a nuestra «naturaleza cooperativa» y, por tanto, eleva la autoestima, aumenta el capital social, consigue que nos ayudemos y nos apoyemos unos a otros, etc. De ahí que me siga extrañando la afirmación de O'Donnell y Dansereau (1992) de que «a pesar del gran volumen de investigaciones existentes en el área del aprendizaje cooperativo, aún no está claro *por qué* o *cómo* trabaja, lo que es una desgracia dado que la implementación y uso adecuado del aprendizaje cooperativo depende de una clara comprensión de sus elementos críticos». Una cosa es que no se conozca el porqué de su eficacia y otra bien diferente es que muchos lo ignoren. Como escriben Johnson y Johnson (1983), «los procesos que mediatizan o moderan la relación entre la cooperación y la productividad han sido relativamente ignorados». Pero yo creo que esa ignorancia se ha debido principalmente a que gran parte de quienes se acercan a esta forma de estructurar el aprendizaje son profesionales de la educación y, lógicamente, se interesan más por los efectos prácticos del aprendizaje cooperativo que por las razones de su eficacia. De ahí que este libro haya pretendido dar cuenta de tales factores explicativos. A mi modo de ver, la principal razón de la eficacia de este método, así como de su enorme potencialidad para el aprendizaje, para la socialización y para la acción social colectiva a favor de una sociedad democrática, crítica y solidaria, estriba en que facilita una interacción social positiva y constructiva entre el alumnado, interacción que fomenta la ayuda mutua y la solidaridad. Y ambas cosas producen un clima óptimo que mejora la autoestima de los estudiantes, la ayuda mutua, la cohesión grupal, etc.

Por qué no se utiliza más el aprendizaje cooperativo

Si el aprendizaje cooperativo es tan eficaz como estoy diciendo, ¿por qué no lo adoptan los profesores con más frecuencia? Por varias razones:

1. Todo cambio produce fuertes resistencias, y ante retos importantes, como el que tiene actualmente la educación, solemos op-

tar por la rutina y la inercia. «En tiempos de turbulencia, no hacer mudanza», decía Ignacio de Loyola.

2. En la escuela solo se ha dado importancia a las relaciones profesor-alumno, mientras que las relaciones entre alumnos eran vistas como algo distorsionante y molesto, por lo que se hacía todo lo posible por eliminarlas.
3. El darwinismo social ha sido y sigue siendo una ideología muy potente en el mundo capitalista, de forma que la gente sigue creyendo que es la competición la que facilita el aprendizaje y no la cooperación.
4. La actual hegemonía neoliberal está imponiendo unos niveles de individualismo y de competición hasta ahora desconocidos, de forma que esos valores son cada vez más compartidos por la gente. Incluso la programación televisiva fomenta mucho la competición y nada el pensamiento crítico, como ocurre, por ejemplo, con el programa de TVE *Saber y ganar,* con gran éxito de audiencia y con una permanencia en la pantalla de varias décadas. Todo ello añade dificultades a la implementación escolar del aprendizaje cooperativo.
5. Su aplicación presenta muchas dificultades y su eficacia no está garantizada, pues depende de muchos factores, como quién le utiliza, cómo es usada y en qué contexto. Tengamos presente que en la escuela se reflejan y manifiestan *todos* los problemas de la sociedad, sobre todo los intergrupales.
6. Finalmente, el aprendizaje cooperativo ha sido poco utilizado, probablemente porque su enorme eficacia ha sido poco difundida.

En todo caso, la escuela solo alcanzará los efectos positivos que tiene para una democracia real si en su interior se implantan unos usos realmente democráticos, lo que tal vez solo se consiga con el aprendizaje cooperativo crítico. Pero no es fácil. En efecto, la inercia es una de las principales características de la sociedad entera. Pero más aún de los sectores con más dificultades. Y la escuela siempre estuvo repleta de dificultades, pero tal vez hoy día aún más, dados los cambios profundos de todo tipo que estamos viviendo. Por tanto, la tentación a la inercia y a no introducir cambio alguno en su práctica profesional cotidiana, justo en el momento en que más útiles serían esos cambios, es la tendencia de gran parte del profesorado. Por eso no es raro que cualquier cambio que se quiera introducir le ocasione al profesorado algunos problemas. De hecho, «el obligado paso de una escuela autoritaria y jerarquizada a una escuela democrática exige un incremento y una potenciación de los niveles de participación del alumnado, las familias y la comunidad educativa en general en la organización y funcionamiento de los centros. Pero esta es una tarea difícil y compleja. Profundizar en el concepto de participación democrática y ejercerla en el día a día genera recelos, sospechas, conflictos y desencuentros que hay que saber gestionar y transformar en oportunidades de aprendizaje colectivo y mejora personal» (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017, p. 15). Y el aprendizaje cooperativo lo facilita mucho.

5. CÓMO AYUDAR DESDE LA ESCUELA A CONSTRUIR UNA SOCIEDAD MÁS COOPERATIVA

La escuela es un lugar intrínsecamente contradictorio, pues si es cierto que fue inventada como un instrumento de legitimación de la estructura social de las sociedades industriales, también lo es que abre posibilidades de cambio social e incluso de movilidad social a millones de niños y niñas pobres, lo que es más probable si se utiliza el aprendizaje cooperativo, sobre todo en el caso de las niñas. Además, «aunque puede haber

muchas formas de mejorar las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos, o entre alumnos integrados y alumnos de progreso normal, pocas pueden ayudar también a mejorar el rendimiento del alumnado. Y aunque hay muchas formas de acelerar el aprendizaje del alumno en una o más asignaturas o niveles de edad, pocas se aplican igual de bien en casi todas las asignaturas y en casi todos los niveles de edad; y todavía menos pueden documentar mejoras en el aprendizaje y mostrar también una mejoría en las relaciones sociales, la autonomía, el gusto por el colegio y otros resultados de los niños» (Slavin, 1992, p. 262). Porque el aprendizaje cooperativo mejora el aprendizaje, incrementa el rendimiento, logra una buena inclusión escolar de todos los alumnos y aumenta la cohesión grupal, además de que fomenta otros factores que contribuyen a construir una democracia real y una sociedad más cooperativa y más solidaria. Como dicen Pratkanis et al. (2002, p. 355), «para fomentar la democracia, el aula debe ser una democracia», donde se ejerza un liderazgo también democrático.

Por su parte, señala Apple (1996, p. 9) que «a menos que actuemos políticamente —tanto desde dentro de la escuela como desde fuera, desde la sociedad— para conseguir unos currículos educativos menos racistas, menos sexistas y menos clasistas, una praxis educativa de carácter más crítico y unas relaciones más estrechas entre las escuelas y la comunidad local, ni yo ni mis estudiantes y colegas tendríamos muchas posibilidades de obtener un amplio triunfo». Es más, si queremos desde la escuela contribuir a la construcción de esa sociedad justa y solidaria, debemos «comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y de las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos» (Apple, 1996, p. 18). Si se hacen las cosas bien, la escuela puede contribuir mucho a mejorar el mundo en que vivimos, integrando plenamente en ella a *todos* sus miembros. Pero para ello es necesario desenmascarar los tópicos y los falsos mitos que la sociedad ha ido formando alrededor de ciertos grupos sociales y de ciertas personas. No olvidemos que el concepto de *normalidad,* del que se derivan los de *anormalidad* y *subnormalidad,* así como los de incapacitados, inútiles, maleantes, etc., son artificios construidos intencionalmente para que, con el rechazo y exclusión de ciertas minorías, dar a los demás la seguridad de que ellos sí son normales. Tras el concepto de *normalidad* se esconde un componente *ideológico* y de *control social*. Pero la escuela debe ser un instrumento para la igualdad y la integración social, y no para excluir a los diferentes.

En una sociedad democrática no puede haber ninguna minoría discriminada y sin integrar. Y la escuela debe ser el lugar más idóneo para conseguir una plena integración de todos los ciudadanos, sea cual sea su origen y sean cuales sean sus capacidades. Si en las sociedades plurales del siglo XXI la inclusión de los inmigrantes es una de las principales cuestiones sociales, la de las personas discapacitadas, tanto física como psíquicamente, tampoco puede ser olvidada, pues, aunque protesten poco, merecen ser tratadas como las personas que son. Por justicia, los discapacitados deben disfrutar plenamente de todos los derechos de ciudadanía, y muy particularmente del derecho a un trabajo digno y dignamente remunerado, por lo que debemos conseguir su completa *integración social,* para lo que es absolutamente imprescindible empezar por una plena *integración escolar,* que será difícil si no se utiliza el aprendizaje cooperativo: en un contexto competitivo no es posible tal integración. Al fin y al cabo, todos somos discapacitados, dependiendo del criterio que utilicemos. Además, tengamos presente que por «integración escolar» no entendemos solo la integración de las minorías étnicas y de los discapacitados físicos o psíquicos, sino la de *todos* los niños y niñas. Las técnicas sociométricas vienen demostrando que muchos alumnos, que ni son discapacitados físicos ni psíquicos, ni pertenecen a ninguna minoría étnica ni de otro tipo, son ignorados e incluso rechazados por sus compañeros. También para ellos es muy útil el aprendizaje cooperativo, pues

facilita y mejora su integración escolar. Una integración eficaz necesita un contexto cooperativo. De hecho, los datos existentes sobre la aplicación de la Ley Brown nos llevan a extraer estas dos conclusiones: que no fue inútil, aunque tampoco fue tan eficaz como se esperaba; y que puede ser mucho más eficaz si opera *en las condiciones adecuadas,* entre las que destaca la necesidad de un contexto cooperativo en el que los alumnos sean interdependientes unos de otros. Ello es aplicable a todo tipo de integración escolar.

Pero, ¿es aún posible una sociedad cooperativa? Indiscutiblemente, sí. En efecto, al igual que Kropotkin, también Peter Singer (2000, pp. 65-66) escribía que «la disposición a cooperar parece que forma parte de nuestra naturaleza. Los humanos han demostrado que son capaces de apreciar los beneficios de la cooperación en las que parecerían ser las circunstancias menos idóneas [...] La facilidad para cooperar es algo en verdad universal entre los seres humanos» (véase Axelrod, 1984). Es más, perseguir el propio interés egoísta puede resultar contraproducente y hasta catastrófico para la comunidad, como se constata en los llamados *dilemas sociales* (véase Ovejero, 2004b). Solo una cooperación colectiva será aún capaz de salvar al planeta. Y para ello es imprescindible, de entrada, terminar con la hegemonía neoliberal, pues, como añade Singer (2000, p. 73), «mientras no se exija igualdad, la gran disparidad existente entre poder y riqueza restará incentivo a la cooperación». Pero no es necesario esperar a que la globalización cambie su rumbo para comenzar a construir esa tan imprescindible *sociedad cooperativa*. Desde la escuela puede hacerse mucho. Nada mejor que comenzar acostumbrando a nuestros niños a *cooperar,* a experimentar las ventajas que ello acarrea y a disfrutar del placer de la cooperación. De hecho, son ya muchos quienes, desde hace años y con efectos muy positivos, están implementando en las aulas el aprendizaje cooperativo[1].

En suma, como ya he dicho, existen cada vez más datos que indican que la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula es un paso decisivo para la construcción de una sociedad cooperativa, y que el aumento de sentimientos de apoyo mutuo y hasta de felicidad que sienten los alumnos que trabajan cooperativamente pueden generalizarse a la sociedad entera y hacerla más solidaria. De hecho, se sabe que tanto los estudios nacionales como los internacionales muestran la poca correlación que existe entre riqueza y felicidad, una vez satisfechas las necesidades básicas. En cambio, vivir en una sociedad con una menor riqueza, pero más igualitaria, cooperativa y solidaria produce más felicidad, y menores las tasas de delincuencia, de depresiones y de suicidios.

6. CONCLUSIONES A MODO DE RESUMEN

Hemos visto que el aprendizaje cooperativo es muy útil no solo para objetivos sociales y democráticos, sino también para el aprendizaje y la preparación profesional, pues, como se deduce de los estudios de Vygotsky, es una buena herramienta pedagógica para un desarrollo pleno de nuestras capacidades cognitivas. La interacción es esencial para el aprendizaje y para el desarrollo intelectual, pero no cualquier interacción, sino solo la cooperativa. La enseñanza tradicional da por supuesto que la interacción entre alumnos los distrae, perjudicando su aprendizaje. Pero desde Vygotsky sabemos que la interacción cooperativa es la base del aprendizaje humano. Por tanto, si *se aprende más enseñando que aprendiendo,* ¿por qué, como se pregunta David Durán (2012, p. 140), no darles a los alumnos la oportunidad de aprender enseñando a sus compañeros? Además, con el aprendizaje cooperativo el alumnado no solo

[1] Sobre todo en Primaria (Race y Powell, 2000); Baines et al. (2003) observaron que en Inglaterra en Secundaria era raro que los estudiantes trabajaran en grupo, y menos aún en la Universidad.

aprende más, sino que aprende mejor y utiliza estrategias cognitivas más complejas. A nivel de preparación profesional, recordemos que tanto la mundialización de la economía como la propia revolución tecnológica están haciendo que el mundo laboral sea cada vez más complejo y que, sobre todo en los sectores más avanzados de la nueva economía, sean la capacidad de trabajar en equipo y las aptitudes mentales críticas las más necesarias para resolver problemas altamente complejos. Por eso, la enseñanza tradicional va quedando cada día más obsoleta y el aprendizaje cooperativo está siendo el método más útil y más eficaz para formar profesionales competentes en este mundo complejo.

El aprendizaje cooperativo: mucho más que una técnica pedagógica

He procurado a lo largo de todo el libro mostrar la utilidad y eficacia del aprendizaje cooperativo como técnica de enseñanza/aprendizaje, pero también he intentado mostrar que es mucho más que una mera técnica pedagógica. Es también un instrumento muy eficaz para que en la escuela niños y adolescentes se socialicen bien, aprendan a convivir cooperativamente con los demás y a disfrutar de tal convivencia, siendo también un valioso instrumento al servicio de una escuela crítica que fomente el pensamiento independiente y colabore en la construcción de una sociedad igualitaria y solidaria. A esto es a lo que yo llamo *aprendizaje cooperativo crítico*. Tal vez sea yo el primero en utilizar este término, pero no el primero en hablar en España del tema, pues, entre otros, también lo hace Pujolàs (2009) cuando presenta el aprendizaje cooperativo como un instrumento útil para construir una sociedad sin exclusiones y para educar en la convivencia y la solidaridad, o Díaz Aguado, cuando propone este método para hacer frente a los retos de una sociedad multicultural, para educar en valores o para adaptar la escuela a la sociedad del siglo XXI (2003, 2005, 2006).

Además, hoy día nos encontramos en un momento complicado a nivel educativo a causa sobre todo de los profundos cambios por los que está atravesando nuestra sociedad, entre los que habría que citar la reducción de los fondos públicos para la educación; la creciente popularidad de la falsa visión de la escuela como «fábrica de parados»; la generalizada implantación de la sociedad de consumo, con los problemas derivados para la educación, como son la fobia hacia el esfuerzo o la incapacidad para aplazar los refuerzos; la generalización de la ideología neoliberal, que lleva a los estudiantes a ver la educación y sus esfuerzos en ella como una mera inversión económica, etc. A ello habría que añadir el reto que plantea el hecho de que nuestra sociedad, y por tanto también nuestras escuelas, sea cada vez más diversa, plural y multicultural. Todo ello conforma una escuela muy problematizada, con unos profesores que a menudo no saben cómo enfrentarse a esta situación, lo que los ha llevado a un profundo malestar. Pues bien, como hemos visto, el aprendizaje cooperativo ha demostrado sobradamente su eficacia para hacer frente a estos problemas, eficacia que, a mi modo de ver, lo convierte en el método más apropiado para la escuela actual. De hecho, en estas primeras décadas del siglo XXI nos encontramos ante los problemas derivados del carácter postmoderno y neoliberal de estos tiempos, problemas que a muchos les parecen irresolubles. Pero, como ya he dicho, el *hombre no tiene naturaleza sino historia,* por lo que nada es determinante en los asuntos humanos y, por tanto, nada es inevitable ni irresoluble. Y la escuela debe ser un instrumento privilegiado a la hora de hacer frente a tales problemas, para lo que conviene utilizar el aprendizaje cooperativo. Como dijo R. Schmuck (1985), si en el siglo XXI queremos vivir y trabajar juntos, tendremos que aprender a no evitar la gran cantidad de problemas que previsiblemente nos afectarán en relación con conflictos y tensiones interpersonales, intergrupales e intersocietales, sino a administrarlos adecuadamente, para lo que la implantación del aprendizaje coo-

perativo en la escuela puede ser de gran ayuda, sobre todo una vez que se ha adoptado un modelo de escuela comprensivo en la enseñanza obligatoria, lo que «fuerza a los centros a tener que hacer uso de diferentes instrumentos que faciliten la atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Emplaza al profesorado, sobre todo al de secundaria acostumbrado a un modelo escolar selectivo, a aprender a utilizar mecanismos que permitan que todos los alumnos del aula, con independencia de las características que presenten, sean capaces de aprender lo máximo, dentro de sus posibilidades» (Durán y Vidal, 2004, p. 13). De ahí que este método sea destacado por los defensores de la escuela inclusiva tanto en el ámbito nacional (Monereo y Durán, 2002; Morales, 2006; Pujolàs, 2001) como en el internacional (Ainscow, 2005a, 2005b, 2009; Stainback y Stainback, 1999), pues «la escuela es un lugar donde los niños y niñas no van a aprender solo contenidos, sino también estrategias para descubrir el conocimiento de manera cooperativa, así como valores básicos para la convivencia cotidiana» (Morales, 2006, p. 16).

Además, ante los cambios que se han producido tanto en la sociedad como en la familia, se hace cada vez más urgente instalar en las escuelas unas relaciones interpersonales positivas y cooperativas que permitan un desarrollo óptimo de las potencialidades del alumnado. Más aún, a menudo son justamente nuestras relaciones interpersonales las que nos convierten en personas satisfechas o insatisfechas, en más felices o menos felices. De ahí la necesidad de aprender a tener unas relaciones positivas y satisfactorias, lo que, por otra parte, exige ciertas habilidades sociales y grupales que son fomentadas y entrenadas por el aprendizaje cooperativo y que, para una mayor eficacia de este método, conviene que previamente hayan sido entrenadas en el alumnado.

Pero si es importante que la escuela enseñe una serie de conocimientos útiles para que el alumnado aprenda a ejercer una profesión, también es importante que aprendan los valores necesarios para socializarse adecuadamente y para convivir con los demás. Pero los alumnos también deben aprender en la escuela a adaptarse a los cambios sociales y a vivir en una sociedad democrática, respetando y aceptando a los demás y defendiendo colectivamente sus propios intereses. Para ello necesitan ser educados en una serie de valores y entrenados en pensamiento crítico, tan necesarias ambas cosas en una época como la actual, en que la hegemonía neoliberal está transmutando todos los valores de las sociedades democráticas. Hoy día es imprescindible un pensamiento crítico que haga posible el compromiso con los valores inherentes a una democracia real (libertad, cooperación, igualdad y solidaridad) y que facilite la transformación social. También esto es más fácil de alcanzar con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional, pues, como dice Pujolàs (2009, p. 21), «el trabajo en equipos cooperativos es un marco ideal para aprender a dialogar, a convivir y a ser solidario». Además, este método le da a la escuela una mayor capacidad de transformación social, pues sería una cuña de antiautoritarismo incrustada en la escuela tradicionalmente autoritaria. De hecho, el aprendizaje cooperativo constituye un auténtico entrenamiento para una democracia real, participativa, tolerante y solidaria. Convivir en solidaridad, esa es la verdadera esencia de la democracia. En una sociedad crecientemente multicultural, como la nuestra, es imprescindible no solo la tolerancia, sino también la convivencia. No basta con tolerar en el aula al discapacitado, al gitano o al musulmán; es necesario también convivir con ellos y ellos con nosotros. Convivir es mucho más que tolerar (Camps, 1996). Y eso se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza tradicional.

El aprendizaje cooperativo como solución a las paradojas de nuestro sistema escolar

En suma, como hemos visto a lo largo de este libro, el aprendizaje cooperativo puede ser de gran

utilidad para resolver las cuatro principales paradojas de nuestro sistema escolar:

1.ª Nos quejamos de que en nuestra sociedad hay poco altruismo, poca solidaridad, mucho egoísmo y demasiada competición, además de que hay demasiados niños que se encuentran aislados socialmente, e incluso rechazados y hasta agredidos por sus compañeros en la escuela y fuera de ella. Y, sin embargo, paradójicamente, seguimos utilizando unos métodos educativos competitivos que no ayudan a solventar esos problemas, sino todo lo contrario: los fomentan aún más.

2.ª Nuestro sistema económico se basa en la cualificación de nuestra fuerza de trabajo y, sin embargo, «nuestras escuelas están dominadas por procedimientos instruccionales poco eficaces, según indica la investigación existente, para el rendimiento, para las actitudes positivas hacia la ciencia y las matemáticas, tan necesario todo ello para una eficaz población productiva. Nuestra sociedad está en una crisis de logro donde nuestros niños y adolescentes dedican su tiempo al aprendizaje superficial de hechos y huyen de los cursos de ciencia y de matemáticas, y de las carreras que les proporcionarían una pericia científica y tecnológica» (Johnson y Johnson, 1983, p. 120). O sea, nuestras escuelas, institutos y universidades no preparan adecuadamente a los estudiantes para un buen funcionamiento del sistema productivo y económico. Pero seguimos utilizando métodos tan poco eficaces como los de la enseñanza tradicional.

3.ª Hoy día es más necesario que nunca el pensamiento crítico, precisamente porque el asalto neoliberal a la educación la ha mercantilizado, porque la concentración de medios de comunicación está haciendo que la información esté cada vez más controlada y manipulada, y porque Internet ofrece al usuario todo tipo de datos sobre cualquier tema y se necesita una gran preparación intelectual para saber buscar la información pertinente. Y seguimos utilizando los métodos escolares menos eficaces para producir pensamiento crítico.

4.ª Ahora que la democracia y la solidaridad se están debilitando incluso en Europa, como se observa claramente en la mal llamada «crisis de los refugiados» o «crisis de la inmigración» y que necesitamos construir una democracia real, cooperativa y solidaria, seguimos utilizando una enseñanza poco acorde con esos valores, una enseñanza individualista y competitiva. Es más, a causa del casi exclusivo uso de estructuras escolares competitivas e individualistas por parte de nuestras escuelas, así como de la importancia que la propia sociedad ha dado desde hace tiempo a tales estructuras en los procesos de socialización, no debe sorprendernos que haya muchos individuos y grupos que persistan en conductas competitivas y/o individualistas en situaciones en las que son las cooperativas las que tienen más probabilidad de producir los efectos deseados. Utilizando esos métodos en la escuela hemos impedido que la gente vea las posibilidades adaptativas que tiene la cooperación en general y los métodos de aprendizaje cooperativo en concreto, lo que tiene efectos muy perniciosos desde el punto de vista escolar, interpersonal y social.

Beneficios del aprendizaje cooperativo

Para terminar, resumiré los numerosos beneficios del aprendizaje cooperativo, que podemos englobarlos en estos cuatro grupos:

1. Incrementa el rendimiento académico y mejora diversos factores con él relacionado como la motivación intrínseca o el autoconcepto académico.
2. Mejora la salud mental y el bienestar psicológico del alumnado como consecuencia, entre otras cosas, del aumento de su satisfacción, de su autoestima, de la cohesión del grupo y, sobre todo, del apoyo social y la ayuda mutua.
3. Hace que las relaciones interpersonales e intergrupales sean mejores y más satisfactorias, con lo que se reduce el prejuicio y

la estigmatización social y, como consecuencia, también el aislamiento y el rechazo social: al reducirse el ostracismo, mejorará el rendimiento académico y el bienestar psicológico de *todos* los estudiantes, sea cual sea su origen étnico o cultural, y sea cual sea su capacidad intelectual.

4. Asimismo, especialmente si se implementa el *aprendizaje cooperativo crítico,* el alumnado adquirirá una mayor conciencia social, lo que facilitará su contribución a la construcción de una sociedad más democrática, más cooperativa y más solidaria.

Ahora bien, para que el profesorado obtenga del aprendizaje cooperativo todo lo que puede dar de sí conviene que conozca bien las bases teóricas y los principios conceptuales que sustentan a este método y que explican su eficacia. Mostrar esto ha sido uno de los principales objetivos de este libro. Pero el aprendizaje cooperativo, cuando es crítico, no solo consigue que los estudiantes aprendan más y mejor, sino que los capacita también para aplicar lo que aprenden a las esferas laboral, social y política, de forma que ello les ayuda a ser más críticos, más libres y más independientes, a la vez que contribuye a que la sociedad en su conjunto sea más cooperativa y más solidaria. Sin embargo, como yo mismo decía en otro lugar (Ovejero, 2008), la utilización del aprendizaje cooperativo como técnica pedagógica tiene su importancia, pero no lo es todo, porque por muy igualitarias que sean las relaciones entre el alumnado en el aula, cuando salen de la escuela permanecen las desigualdades, la injusticia y la explotación. Es cierto que el aprendizaje cooperativo no es la panacea para todos los problemas escolares y sociales, pero sí es de gran utilidad para resolverlos, entre otras razones porque, en el actual contexto neoliberal y su fomento de la competencia a todos los niveles, supone una importante cuña de cooperación, de libertad y de pensamiento crítico de importantes consecuencias positivas, pues cuando alguien se acostumbra a vivir en libertad, en igualdad y sin relaciones jerárquicas, ya no es tan fácil que acepte otro tipo de relaciones. Una buena forma de enfrentarnos, desde la escuela, a los retos que nos plantean los tiempos actuales consiste en formar ciudadanos auténticamente libres y críticos, con una alta autoestima y un autoconcepto positivo, con una identidad personal y social satisfactorias, bien integrados socialmente en redes sociales que realmente proporcionen apoyo social, y sin olvidar nunca la importancia de la cooperación y la necesidad ineludible de la solidaridad, lo que, obviamente, se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo crítico que con la enseñanza tradicional. Si de verdad queremos un alumnado independiente y crítico y una sociedad más cooperativa, más altruista y más solidaria, en la que todos podamos vivir felizmente, necesitamos que ese aprendizaje cooperativo sea mucho más que una técnica pedagógica eficaz; es necesario que sea crítico y solidario. Eso es lo que, ante todo, ha pretendido mostrar en este libro.

Referencias bibliográficas

Adorno, Th. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Adorno, Th. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. S. y Sanford, R. N. (1950). *The autoritarian personality.* Nueva York: Harper.

Aguado, M. T. y Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. Madrid: UNED.

Aguiar, N. y Breto, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula.* Madrid: CIDE.

Aguilera, F. (2012). Elinor Ostrom, las instituciones y los recursos naturales de propiedad común: pensando con claridad más allá de las panaceas, *Revista de Economía Crítica, 14,* 340-361.

Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6,* 109-124.

Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva, *Cuadernos de Pedagogía, 349,* 78-83.

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), La *educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Al Ramiah, A. y Hewstone, M. (2013). Intergroup contact as a tool for reducing, resolving, and preventing intergroup conflict. *American Psychologist, 68,* 527-542.

Álava, M. J. (2003). *La inutilidad del sufrimiento: Claves para aprender a vivir de manera positiva*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Alcover, C. M. y Rodríguez Mazo, F. (2012). Plasticidad Cerebral y Hábito en William James: un Antecedente para la Neurociencia Social. *Psychologia Latina, 3*(1), 1-9.

Aliah, F., Mohd-Yusof, K. H., Helmi, S. y Hassim, M. (2012). Engineering Students' Perceptions on Learning through Cooperative Problem-based Learning for the First Time. *American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference,* 1-17.

Allen, N. B. y Badcock, P. B. T. (2003). The social risk hypothesis of depressed mood: evolutionary, psychosocial, and neurobiological perspectives. *Psychology Bulletin, 129*(6), 887-913.

Allport, G. (1950). Prejudice: A problem in psychological and social causation. *Journal of Social Issues* (Suppl. 4), 1-26.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

American Psychological Association (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist, 58,* 377-402.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.

Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin, 71,* 319-42.

Anastasio, P., Bachman, B., Gaertner, S. y Dovidio, J. (1997). Categorization, recategorization, and common ingroup identity. En R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers y S. A. Haslam (eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 236-256). Cambridge, MA.: Blackwell.

Anderson, C. A. y Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the

laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78,* 772-790.

Andreu-Andrés, M. A. (2016). Aprendizaje cooperativo o colaborativo: ¿hay alguna diferencia en la percepción de los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1041-1060.

Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning, 2,* 39-47.

Antolín, A., Martín-Pérez, G. y Barba, J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza, Revista de Educación Física para la Paz, 7,* 3-11.

Apple, M. W. (1996). *El conocimiento social: La educación democrática en una era conservadora.* Barcelona: Paidós (original, 1993).

Armstrong, B., Johnson, D. y Balow, B. (1981). Effects of cooperative versus individualistic learning experiences on interpersonal attraction between learning-disabled and normal-progress elementary school students. *Contemporary Educational Psychology, 6,* 102-109.

Arnáiz, P. y Linares, J. E. (coords.) (2013). *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Aronowitz, S. (1973). *False promises: the shaping of American working class consciousness*. Nueva York: McGraw-Hill.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA.: Sage.

Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine.* Nueva York: Freeman and Company.

Aronson, E. (2010). *Not by chance alone: My Life as a Social Psychologist*. Nueva York: Basic Books.

Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today, 8,* 43-59.

Aronson, E. y Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*(4), 438-446.

Aronson, E. y Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. En L. Bickman (ed.), *Applied social psychology annual* (vol. 1, pp. 163-196). Beverly Hills: Sage.

Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. Nueva York: Addison-Wesley.

Aronson, J. (2002b). Stereotype threat: contending and coping with unnerving expectations. En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 279-301). San Diego, CA.: Academic Press.

Asch, S. (1964/1952), *Psicología social*. Buenos Aires: Eudeba.

Axelrod, R. (1984). *The evolution of cooperation*. Nueva York: Basic Books.

Back, K. W. (1951). Influence through social communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46,* 9-23.

Backman, C. W. y Secord, P. (1968). *A social psychological view of education. Professional education for teachers series*. Nueva York: Harcourt.

Baier D., Hadjar, A. y Boehnke, K. (2016). Authoritarianism in an everyday context: Dispositional, situational, or what? En F. Funke, T. Petzel, C. Cohrs, J. Duckitt (eds.), *Perspectives on Authoritarianism*. Berlin, Germany: Verlag Sozialwissenschaften.

Baines, E., Blatchford, P. y Kutnick, P. (2003). Changes in Grouping Practices Over Primary and Secondary School. *International Journal of Educational Research, 39,* 9-34.

Baker, P. E. (1934). Negro-White Adjustment in America. *Journal of Negro Education, 3,* 194-204.

Baldwin, J. (1979, Septiembre), Entrevista realizada por Mel Watkins, *New York Times Book Review, 23,* 3.

Baloche, L. (1998). *The cooperative classroom. Empowering learning,* edn. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Baltes, P. B., Rösler, P. A. y Reuter-Lorenz, F. (2006). *Lifespan development and the brain: The perspective of biocultural co-constructivism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (ed.) (1999a). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.* Bilbao: Descleé de Brouwer.

Bandura, A. (1999b). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura, *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios*

de la sociedad actual (pp. 19-54). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro: conciencia, cultura y libre albedrío*. Valencia: Pre-Textos.

Barudy, J. (2005). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En J. Barudy y M. Dantagnan (eds.), *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, B. (2014). *¿La riqueza de unos pocos benéfica a todos?* Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Londres: Polity.

Bauman, Z. (2003a). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2003b). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2007). *Identidades inciertas*. Barcelona: Herder.

Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M. y Twenge, J. M. (2007). Thwarting the Need to Belong: Understanding the Interpersonal and Inner Effects of Social Exclusion. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 506-520.

Baumeister, R. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117,* 497-529.

Becker, J. C., Wright, S. C., Lubensky, M. E. y Zhou, S. (2013). Friend or ally: Whether cross-group contact undermines collective action depends on what advantaged group members say (or don't say). *Personality and Social Psychology Bulletin, 39,* 442-55.

Beckman, P. J., Barnwell, D., Horn, E., Hanson, M. J., Gutierrez, S. y Lieber, J. (1998). Communities, families and inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13,* 125-150.

Berger, P. L. y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge,* Garden City, NY: Anchor Books.

Berlucchi y Buchtel (2009). Neuronal plasticity: historical roots and evolution of meaning. *Experimental Brain Research, 192*(3), 307-319.

Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T. et al. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis amongst majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 843-856.

Biswas, G., Schwartz, D., Leelawong, K. y Vye, N. (2005). Learning by teaching: A new agent paradigm for educational soltware. *Applied Artificial Intelligente, 19,* 363-392.

Blecua, J. M. (1999). *Diccionario General de Sinónimos y Antónimos*. Barcelona: Bibliograf.

Bois, G. (2004). *Una nueva servidumbre. Ensayos sobre la mundialización*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Bok, D. (2010). *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior.* Valencia: Universitat de Valencia.

Bonham, V. L., Warshauer, E. y Collins, F. S. (2005). Race and ethnicity in the Genome Era: The complexity of the constructs. *American Psychologist, 60,* 9-15.

Boucher, K. L., Rydell, R. J., Van Loo, K. J. y Rydell, M. T. (2012). Reducing stereotype threat in order to facilitate learning. *European Journal of Social Psychology, 42(2),* 174-179.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Nueva York: Basic Books.

Boyd, R. y Richerson, P. J. (2009). Culture and the evolution of cooperation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B., 364,* 3281-3288.

Boyd, R., Richerson, P. J. y Henrich, J. (2011). Rapid cultural adaptation can facilitate the evolution of large-scale cooperation. *Behavioral Ecology and Sociobiology, 65,* 431-444.

Boyd, H. y Shabazz, I. (eds.) (2013). *The Diary of Malcolm X: 1964*. Chicago: Third World Press.

Brace, C. L. (2003). Social construct *vs.* biological reality. En Y. Takezawa (ed.), *Is race a universal idea? Colonialism, nation-states, and a myth invented.* Kyoto (Japón): Kyoto University, Institute for Research in Humanities.

Braddock, J. H. y Eitle, T. M. (2004). The effects of school desegregation. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2.ª ed., pp. 828-846). Nueva York: John Wiley and Sons.

Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues, 55,* 429-444.

Brewer, M. B. (2001). Intergroup identification and intergroup conflict. When does ingroup love become outgroup hate? En R. D. Ashmore, L. Jussim y D. Wilder (eds.), *Social identity, intergroup conflict and*

conflict reduction (pp. 17-45). Oxford: Oxford University Press.

Bringas, C., Ovejero, A., Herrero, F. J. y Rodríguez, F. J. (2008). Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología, 17,* 93-104.

Brody, C. y Davidson, N. (eds.) (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches.* Albany, NY: Suny.

Bronfenbrenner, U. (1961). Some familial antecedents of responsibility and leadership in adolescents. En L. Petrullo y B. M. Bass (eds.), *Leadership and interpersonal behavior* (pp. 239-271). Nueva York: Holt.

Brophy, I. N. (1946). The luxury of anti-negro prejudice. *Public Opinion Quarterly, 9,* 456-466.

Brown, R. y Carasso, H. (2013). *Everything for sale? The marketizations of UK Higher Education.* Londres: Routledge.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. México: Malpaso.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros (original, 1979).

Bruner, J. S. (1957). *Going beyond the information given.* Nueva York: Norton.

Burnham, T. y Johnson, D. (2005). The biological and evolutionary logic of human cooperation. *Analyse und Kritik, 27,* 113-135.

Cakal, H., Hewstone, M., Schwar, G. y Heath, A. (2011). An investigation of the social identity model of collective action and the «sedative» effect of intergroup contact amongst Black and White students in South Africa. *British Journal of Social Psychology, 50,* 606-27.

Calatayud, J. M. (2011). África está en venta, *El País,* 7 de octubre.

Cameron, L. y Turner, R. N. (2017). Intergroup contact among children. En L. Vezzali y S. Stathi (eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 151-168). Abingdon, UK: Routledge.

Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.

Cappelletti, A. (2005). Introducción a la tercera edición en español. Piotr Kropotkin: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución* (pp. 3-15). Santiago de Chile: Instituto de Estudios Anarquistas.

Caprara, G. V. y Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conductive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 191-217.

Carlberg, C. y Kavale, K. A. (1980). The efficacy of special *versus* regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education, 14,* 295-309.

Carr, N. (2013). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus (original, 2010).

Carr, N. (2014). *Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Madrid: Taurus (original, 2014).

Carreiras, M., Seghier, M. L., Baquero, S., Estévez, A., Lozano, A., Devlin, J. T. y Price, C. J. (2009). An anatomical signatura for literacy. *Nature, 461,* 983-986.

Carson, K. (2013). Governance, Agency and Autonomy: Anarchist themes in the work of Elinor Ostrom, *Center for a Stateless Society Paper, 16,* 1-38.

Charles Hamilton Houston Institute for Race & Justice. (2014). *Brown at 60: A pathway to inclusion. Discussion at Harvard Law School*. Cambridge, MA: Retrieved from http://www.charleshamiltonhouston.org/2014/05/brown-at-60-a-pathway-to-inclusion/ Google Scholar.

Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Polmares-Corredor.

Choi, J., Johnson, D. W. y Johnson, R. (2011a). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(4), 976-1003.

Choi, J., Johnson, D. W. y Johnson, R. (2011b). The roots of social dominance: Aggression, prosocial behavior, and social interdependence. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 442-454.

Chomsky, N. (2016). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica/Planeta.

Chou, C. C., Huang, M. Y., Huang, C. J., Lu, F. J. H. y Tu, H. Y. (2015). The mediating role of critical thinking on motivation and peer interaction for motorskill performance. *International Journal of Sport Psychology, 46*(5), 391-408.

Christ, O., Hewstone, M., Tausch, N., Wagner, U., Voci, A. et al. (2010). Direct contact as a moderator of extended contact effects: Crosssectional and longitudinal impact on outgroup attitudes, 43 behavioral intentions, and attitude certainty. *Personality and Social Psychological Bulletin, 36,* 1723-38.

Chung, E., Hitchcock, M., Oh, S., Han, E. y Woo, Y. (2011). The relationship between student perception of tutor performance and tutors' background in problem-based learning in South Korea. *International Journal of Medical Education, 2,* 7-11.

Clark, K. B. (1953). Desegregation: An appraisal of the evidence. *Journal of Social Issues, 9,* 1-77.

Clark, K. B., Chein, I. y Cook, S. W. (1952/2004). The effects of segregation and the consequences of desegregation: A (September 1952) social science statement in the Brown *v*. Board of Education of Topeka Supreme Court case. *American Psychologist, 59,* 495-501.

Clastres, P. (1978). *La Sociedad contra el Estado*. Barcelona: Monte Ávila Editores.

Clastres, P. (1981). *Investigaciones en antropología política*. Barcelona: Gedisa.

Clastres, P. (1986). *Crónica de los indios guayaquis*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2.ª ed.). Nueva York: Teachers College Press.

Cohen, G. L. y Steele, C. M. (2002). A barrier of mistrust: How negative stereotypes affect cross-race mentoring. En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 303-327). San Diego, CA.: Academic Press.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Coll, C. y cols. (1987). Informe sobre la evaluación del proceso de integración: Marco general, hipótesis y fases del proyecto. *Revista de Educación,* número extra, 7-44.

Collins, F. S., Morgan, M. y Patrinos, A. (2003). The Human Genome Project: lessons from large-scale biology. *Science, 300,* 286-90.

Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia*. Madrid: Pirámide.

Contreras León, J. J. y Chapetón, C. M. (2016). Cooperative learning with a focus on the social: A pedagogical proposal for the EFL classroom. *HOW, 23*(2), 125-147.

Cook, S. W. (1984). Cooperative interaction in multiethnic contexts. En N. Miller y M. B. Brewer (eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 155-185). Orlando, FL: Academic Press.

Cooper, J. L. y Robinson, P. (2002). The argument for making large classes seem small. *New Directions for Teaching and Learning, 2000*(81), 5-16.

Coriat, B. (ed.) (2015a). *Le retour des communs: La crise de l'idéologie propriétaire*. París: Éditions Les Liens Qui Libérent.

Coriat, B. (2015c). Communs fonciers, communs intellectuels. Comment definer un commun? En B. Coriat (ed.), *Le retour des communs: La crise de l'idéologie propriétaire* (pp. 29-50). París: Éditions Les Liens Qui Libérent.

Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning, 36*(1), 87-115.

Costin, F. (1972). Lecturing *versus* other methods of teaching: A review of research. *British Journal of Educational Technology, 3*(1), 4-30.

Cowie, H. y Berdondini, L. (2001). Children's Reactions to Cooperative Group Work: A Strategy for Enhancing Peer Relationships Among Bullies, Victims, and Bystanders', *Learning and Instruction, 11,* 517-30.

Crain, R. L. (1984). *Is nineteen really better than ninety-three?* Washington, D.C.: National Institute of Education.

Crocker, J.,Voelkl, K.,Testa, M. y Major, B. (1991). Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(2), 218-228.

Cuomo, N. (1994). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.

Danserau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, J. S. Chipman y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.

Danserau, D. F., O'Donell, A. M. y Lambiotte, J. C. (1988). *Concept maps and scripted peer cooperation*. Nueva Orleans: AERA.

Dar-Nimrod, I. y Heine, S. J. (2011). Genetic Essentialism: On the Deceptive Determinism of DNA. *Psychological Bulletin, 137*(5), 800-818.

Darley, J. M. y Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 8,* 377-383.

Darwin, Ch. (1921/1859). *El origen de las especies.* Madrid: Espasa-Calpe.

Darwin, Ch. (2009/1883). *Origen del hombre*. Barcelona: Crítica.

Da Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno. En A. Veiga-Neto (ed.), *Crítica postestructuralista y educacación* (pp. 273-294). Barcelona: Laertes.

Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning: an integrative perspective. En J. Thousand, R. Villa y A. Kevin (eds.), *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 181-195). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Dawkins, R. (1989/1976). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nueva York: Plenum.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 61-87). San Diego, CA.: Academic Press.

Deutsch, M. (1949a). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes. *Human Relations, 2,* 199-232.

Deutsch, M. (1949b): A theory of cooperation and competition. *Human Relations, 2,* 129-152.

Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: Some theoretical notes*. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT.: Yale University Press.

Deutsch, M. (2006). A framework for thinking about oppression and its change. *Social Justice Research, 19,* 7-42.

Deutsch, M. y Collins, M. E. (1951). *Interracial housing: A psychological evaluation of a social experiment.* Minneapolis, MN.: University of Minnesota Press.

Deutsch, M. y Collins, M. E. (1958). The effect of public policy in housing projects upon interracial attitudes. En E. E. Maccoby, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology* (pp. 612-36). Nueva York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

De Vries, D. y Edwards, K. (1974). Student teams and learning games: their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology, 66,* 741-749.

De Vries, D. y Slavin, R. (1976). *Team-Games-Tournement: a final report on research*. Baltimore: The John Hopkins University.

De Vries, D. L. y Slavin, R. E. (1978). Teams-Games-Tournaments (TGT): Review of Ten Classroom Experiments. *Journal of Research and Development in Education, 12*(1), 28-38.

De Wall, F. (2005). *El mono que llevamos dentro*. Barcelona: Tusquets.

Dewey, J. (2004/2016). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (1990). Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional. *Intervención con clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.

Díaz-Aguado, M. J. (1993). *Programas para favorecer el desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia*. Madrid: Máster en Programas de Intervención psicológica en contextos educativos, Universidad Complutense.

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz Aguado, M. J. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural.* Madrid: Pirámide.

Díaz Aguado, M. J. (2005). *Aprendizaje cooperativo; hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores.* Madrid: Santillana-UCE-TAM.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice-Hall.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative leraning? En P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Dirlikli, M., Aydın, K. y Akgün, L. (2016). Cooperative learning in Turkey: A content analysis of the-

ses. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16,* 1251-273.

Dishon, D. y O'Leary, P. W. (1998). *Guidebook for cooperative learning: Techniques for creating more effective schools* (3.ª ed.). Holmes Beach, FL.: Learning Publications.

Dixon, J. (2017). Concluding Thoughts: The past, present and future of research on the contact hypothesis. En L. Vezzali y S. Stathi (eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 169-184). Abingdon, UK: Routledge.

Dixon, J., Durrheim, K. y Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist, 60,* 697-711.

Dixon, J., Levine, M., Reicher, S. y Durrheim, K. (2012). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem and is getting us to like one another more the solution? *Behavioral and Brain Sciences, 35,* 411-425.

Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Aguilar.

Doise, W. y Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. *European Journal of Psychology, 9,* 105-108.

Doise, W. y Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: InterÉditions.

Doise, W., Mugny, G. y Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology, 5*(3), 367-383.

Dovidio, J. F., Glick, P. y Rudman, L. A. (eds.) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Malde, MA.: Blackwell.

Dovidio, J. F., Eller, A. y Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of in direct contact. *Group Processes and Intergroup Relations, 14,* 147-60.

Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Isen, A. M., Rust, M. y Guerra, P. (1998). Positive affect, cognition, and the reduction of intergroup bias. En C. Sedikides, J. Schopler y C. A. Insko (eds.), *Intergroup cognition and intergroup behavior* (pp. 337-366). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Durán, D. (2011). Aprender enseñando: Un paradigma emergente. *Herramientas, Formación y Empleo, 110,* 4-12.

Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torregro y A. Negro (coords.) (2012), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 139-166). Madrid: Alianza.

Durán, D., Corcelles, M. y Flores, M. (2017). Enhancing Expectations of Cooperative Learning Use through Initial Teacher Training. *International Journal of Educational Psychology, 6*(3), 278-300.

Durán, D., Flores, M., Oller, M., Thomson-Garay, L. y Vera, I. (2016). *Reading in pairs. Peer tutoring for reading and speaking in English as a foreign language.* Barcelona: Horsori.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de las teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.

Durrheim, K. y Dixon, J. (2004). Attitudes in the Fiber of Everyday Life: The Discourse of Racial Evaluation and the Lived Experience of Desegregation. *American Psychologist, 59*(7), 626-636.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Eagleman, D. (2013). *Incógnito: Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama.

Eagleman, D. (2017). *El cerebro*. Barcelona: Anagrama.

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. D. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2.ª ed., pp. 125-153). Nueva York: Wiley.

Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Hernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción, social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI.

Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender para cooperar. En J. C. Torregro y A. Negro (eds.) (2012), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza.

Ederman, M. W. (2011). Ending child poverty: Child poverty in America: 2011. Children's defense fund. http://www.childrensdefense.org/child-research-data-publications/data/2011-child-poverty-in-america.pdf.

Edward, K. J. y De Vries, D. L. (1974). *Team competition effects on classroom group processes*. The Johns Hopkins University. CSOS.

Edwards, J. R. (1992). A cybernetic theory of stress, coping, and well-being in organizations. *Academy of Management Review, 17,* 238-274.

Elder, G. H. y Clipp, E. C. (1988). Wartime losses and social bonding Influences across 40 years in men's lives. *Psychiatry, 51,* 177-198.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Elias, N. (1993). *El proceso de civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (2 vols.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Eller, A. y Abrams, D. (2004). Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the common ingroup identity model in Anglo-French and Mexican-American contexts. *European Journal of Social Psychology, 34,* 229-56.

Epstein, J. L. (1985). After the bus arrives: Resegregation in desegregated schools. *Journal of Social Issues, 41,* 23-43.

Estefanía, J. (2015). Introducción: Todos somos neoclásicos respecto a alguien. En S. Keen, *La economía desenmascarada* (pp. 11-18). Madrid: Capitán Swing.

Fabra, M. L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.

Fehr, E. y Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism, *Nature, 425,* 785-791.

Fehr, E., Fischbacher, U. y Gächter, S. (2002). Strong Reciprocity, Human Cooperation and the Enforcement of Social Norms. *Human Nature, 13,* 1-25.

Feinman, S. (ed.) (1992). *Social referencing and the social construction of reality in infancy,* Nueva York: Plenum Press.

Fernández Buey, F. (2001). *Leyendo a Gramsci.* Barcelona: El Viejo Topo.

Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D. y Prieto, J. A. (2017a). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología, 33*(3), 680-688.

Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Jiménez, A., Méndez-Alonso, D. y Prieto, J. A. (2017b). Self-regulation, cooperative learning, and academic auto-efficacy: Interaction to prevent school failure. *Frontiers in Psychology, 8,* artículo 22.

Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J. y Santos, L. (2017c). As-sessing the long-term effects of cooperative learning on students' motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(1), 89-105.

Ferrari, P. F. y Rizzolatti, G. (2015). *New Frontiers in Mirror Neurons Research*. Oxford: Oxford University Press.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender.* México: Trillas.

Ferrer, F. (1976). *La escuela moderna.* Madrid: Ediciones Júcar.

Festinger, L., Schachter, S. y Back, K. (1950). *Social Pressures In Informal Groups: A Study of a Housing Project.* Nueva York: Harpers.

Fine, M. (2004). The power of the Brown v. Board of Educacion Decision. *American Psychologist, 59,* 502-510.

Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

Fish, J. M. (2001). The myth of race. En J. M. Fish (ed.), *Race and intelligence: Separating science from myth* (pp. 113-141). Mahwah, NJ: LEA.

Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 39-49.

Foucault, M. (1975/1976). *Vigilar y castigar,* México: Siglo XXI.

Fredrickson, G. M. (2002). *Racism: A short history.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Freedman, G., Williams, K. D. y Beer, J. S. (2016). Softening the blow of social exclusion for both targets and sources: The Responsive Theory of Social Exclusion, *Frontiers in Psychology, 7*(1570).

Freedman, M. (1967). *The students and campus climates of learning*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.

Freinet, E. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular: Historia de una Escuela Moderna*. Barcelona: Editorial Laia (original francés, 1969).

Freinet, E. (1994). *Los equipos pedagógicos como método*. México: Trillas.

Fromm, E. (1976/1941), *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.

Fusi, J. P. (1998). Liberalismo. En S. Giner, E. Lamo y C. Torres (eds.), *Diccionario de Sociología* (p. 434). Madrid: Alianza.

Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. México DF: Siglo XXI.

Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F. y Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis:The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations, 20*(3/4), 271-290.

Gaertner, S. L., Rust, M. C., Dovidio, J. F., Bachman, B. A. y Anastasio, P. A. (1994). The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias. *Small Group Research, 25*(2), 224-249.

Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them?* Nueva York: Free Press.

García González. E. (2005). *Vigotski: La construcción histórica de la psique*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Trillas-Eduforma.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.* Madrid: CCS.

Garrett, A. A. (1961). *History of the society of incorporated accountants, 1885-1957.* Oxford: Oxford University Press.

Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Temas de educación*. Barcelona: Paidós.

Gaskill, P. J. y Woolfolk Hoy, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. En Aronson, J. (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 185-208). San Diego, CA.: Academic Press.

Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.

Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Journal of Curriculum and Supervision, 19,* 193-216.

Geertz, C. (1973/1988), *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gerard, H. y Miller, N. (1975). *School desegregation*. Nueva York: Picnum Press.

Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós (original, 1994).

Gergen, K. J. (1999). *An invitacion to social construction*. Londres: Sage.

Gergen, K. J. y Davis, K. A. (eds.) (1985). *The social construction of the person.* Hillsdale, N.J.: LEA.

Gillies, R. (2003a). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology, 95,* 137-147.

Gillies, R. (2003b). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research, 39,* 35-49.

Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction, 14,* 197-213.

Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and smallgroup learning. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 271-287.

Gillies, R. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Londres: Sage.

Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International, 29,* 328-347.

Gillies, R. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Anales de Psicología, 30*(3), 792-801.

Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39-53.

Gillies, R. y Ashman, A. (1998). Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades, *Journal of Educational Psychology, 90,* 746-57.

Gillies, R. y Ashman, A. (2000). The Effects of Cooperative Learning on Children with Learning Difficulties in the Lower Elementary School', *The Journal of Special Education, 34,* 19-27.

Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.

Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (eds.) (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

Girón Sierra, A. (2009). Introducción histórica. En P. Kropotkin (2009), *La selección natural y el apoyo*

mutuo (pp. 7-39). Madrid: Ed. Catarata y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu (original, 1997).

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, ILL.: Haymarket Book.

Giroux, H. A. y McLaren, P. (eds.) (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge.

Giroux, H. y Penna, A. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. En H. Giroux (ed.), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Barcelona: Paidós.

Goldstein, D. B., Tate, S. K. y Sisodiya, S. M. (2003). Pharmacogenetics goes genomic. *Nature Reviews Genetics, 4*(12), 937-47.

Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Gotzens, C. (1984). *Modelos no conductistas de explicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela.* Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.

Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre.* Barcelona: Antoni Bosch (original, 1981).

Graf, S. y Paolini, S. (2017). Investigating positive and negative intergroup contact: Rectifying a long-standing positivity bias in the literature. En L. Vezzaliy y S. Stathi (eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 92-113). Abingdon, UK: Routledge.

Gramsci, A. (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Graves, J. L. Jr. (2001). *The emperor's new clothes: Biological theories of race at the millennium.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Graves, J. L. Jr. (2004). *The race myth: Why we pretend race exists in America?* Nueva York: Dutton/London: Penguin.

Greenwald, A. G. y Pettigrew, T. F. (2014). With malice toward none and charity for some: Ingroup favouritism enables discrimination. *American Psychology, 69*(7), 669-673.

Gregory, A., Skiba, R. J. y Noguera, P. A. (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin? *Educational Researcher, 39,* 59-68.

Gregory, A. y Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19,* 405-427.

Gregory, A. y Weinstein, R. S. (2008). The discipline gap and African Americans: Defiance or cooperation in the high school classroom. *Journal of School Psychology, 46,* 455-475.

Gregory, J. F. (1997). Three strikes and they're out: African American boys and American schools' responses to misbehavior. *International Journal of Adolescence and Youth, 7,* 25-34.

Guralnick, M. J. (ed.) (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change.* Baltimore: Brookes.

Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review, 72*(3), 330-366.

Haller, J. S. Jr. (1971). *Outcasts from evolution: Scientific attitudes of racial inferiority, 1859-1900*. Urbana: University of Illinois Press.

Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 159-166.

Hanson, M. J., Gutierrez, S., Morgan, M., Brennan, E. L. y Zercher, C. (1997). Language, culture, and disability: Interacting influences on preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education, 17,* 307-336.

Hanson, M. J., Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, M., Barnwell, D. et al. (1998). The culture of inclusion: Recognizing diversity at multiple levels. *Early Childhood Research Quarterly, 13,* 185-209.

Hartup, W. (1976). Peer interaction and the behavioral development of the individual child. En E. Schloper y R. Reicher (eds.), *Psychopathology and child development* (pp. 203-218). Nueva York: Plenum.

Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: a neurophysiological theory*. Nueva York: Wiley.

Helms, J. E. (1994). The conceptualization of racial identity. En E. Trickett, R. Watts y D. Birman (eds.), *Human perspectives on people in context* (pp. 285-311). San Francisco: Jossey-Bass.

Helms, J. E., Jernigan, J. y Mascher, J. (2005). The Meaning of Race in Psychology and How to Change It: A Methodological Perspective. *American Psychologist, 60*(1), 27-36.

Hennessey, A. y Dionigi, R. A. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research, 23*(1), 52-68.

Henrich, J., Bowles, S., Boyd, R. T., Hopfensitz, A., Richerson, P. J., Sigmund, K., Smith, E. A., Weissing, F. J. et al. (2003). The cultural and genetic evolution of human cooperation. En P. Hammerstein, *Genetic and Cultural Evolution of Cooperation.* Cambridge, MA.: MIT Press.

Henrich, J. y Henrich, N. (2006). Culture, evolution and the puzzle of human cooperation. *Cognitive Systems Research, 7,* 220-245.

Henrich, N. S. y Henrich, J. (2007). *Why humans cooperate?: A cultural and evolutionary explanation*. Oxford: Oxford University Press.

Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education, 14*(3), 175-187.

Herrnstein, R. J. (1973). *IQ in the meritocracy*. Boston: Little Brown.

Herrnstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

Hertz-Lazarowitz, R. y Miller, N. (eds.) (1992). *Interaction in cooperative groups: A theoretical anatomy of group learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

Hess, C. (2015). Communs de la connaissances communs. En B. Coriat (ed.), *Le retour des communs: La crise de l'idéologie propriétaire* (pp. 259-274). París: Éditions Les Liens Qui Libérent.

Hess, C. y Ostrom, E. (2007). *Understanding knowledge as a commons: From theory to practice.* Massachussetts: The MIT Press.

Hewstone, M. (2003). Intergroup contact: Panacea for prejudice? *The Psychologist, 16,* 352-355.

Hewstone, M. (2009). Living apart, living together? The role of intergroup contact in social integration. *Proceedings of the British Academy, 162,* 243-300.

Hewstone, M., Rubin, M. y Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology, 53,* 575-604.

Hewstone, M. y Swart, H. (2011). Fifty-old years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology, 50,* 374-86.

Hickock, G. (2014). *The myth of mirror neurons: The real neuroscience of communication and cognition*. Nueva York: Norton and Company.

Hinde, R. A. y Groebel, L. (eds.) (1995). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.

Hodson, G., Harry, H. y Mitchell, A. (2009). Independent benefits of contact and friendship on attitudes toward homosexuals among authoritarians and highly identified heterosexuals. *European Journal of Social Psychology, 35,* 509-25.

Hodson, G. y Hewstone, M. (eds.) (2013a). *Advances in intergroup contact*. Nueva York, NY: Psychology Press.

Hodson, G. y Hewstone, M. (2013b). Introduction. Advances in intergroup contact. En G. Hodson y M. Hewstone (eds.), *Advances in intergroup contact* (pp. 3-20). Nueva York, NY: Psychology Press.

Horowitz, E. L. (1936). The development of attitude toward the Negro. *Archives of Psychology (Columbia University), 194,* 47.

Huang, M. Y., Tu, H. Y., Wang, W. Y., Chen, J. F., Yu, Y. T. y Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills inelementary school. *Thinking Skills and Creativity, 23*(2017), 207-216.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N. y Bae, S. (2004). Collaborative Teaming to Support Preschoolers With Severe Disabilities Who Are Placed in General Education Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 24,* 123-142.

Iacoboni, M. (2012). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Barcelona: Katz.

Ibáñez, T. (1917). El 15-M y la tradición libertaria. En T. Ibáñez, *Anarquismo a contratiempo* (pp. 263-270). Barcelona: Virus.

Iglesias, J. C., González, L. F. y Fernández-Río, J. (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo : Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.

Iles, I. K. (2003). Becoming a Learning Organization: A Precondition for Person Centred Services to

People with Learning Difficulties. *Journal of Intellectual Disabilities, 7*(1), 65-77.

Illich, I. (974), *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Seix Barral.

Infante, E., Marín, M. y Pérez, A. (2002). Agresividad y violencia juvenil en contextos socio-educativos. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 169-181). Sevilla: Algaida Psicología.

Jacobs, G. M., Gan, S. L. y Ball, J. (1995). *Learning cooperative learning via cooperative learning: A collection of lesson plans for teacher education on cooperative learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Jackson, J. P. Jr. (2004). The Scientific Attack on Brown *v*. Board of Education, 1954-1964. *American Psychologist, 59,* 530-537.

James, W. (1989/1890), *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jefferson, T. (1955/1785). *Notes on the state of Virginia.* Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 33,* 1-123.

Jensen, A. R. (1972). *Genetics and education.* Nueva York: Harper and Row.

Johns, M., Schmader, T. y Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance. *Psychological Science, 16,* 175-179.

Johnson, A. W. y Earle, T. K. (2000). *The Evolution of Human Societies: From Foraging Group to Agrarian State* (2.ª ed.). Stanford: Stanford Univ. Press.

Johnson, D. W. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz (original, 1970).

Johnson, D. W. (1978). Conflict management in the school and classroom. En D. Bar-Tal y L. Saxe (eds.), *Social Psychology of Education* (pp. 299-326). Nueva York: Willey and Sons.

Johnson, D. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions en school outcomes. En J. McMillan (ed.), *Social Psychology of School Learning.* Nueva York: Academic Press.

Johnson, D. W. y Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W. y Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (4.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education, 12,* 3-15.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research, 49,* 51-70.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1981a). Building friendships between handicapped and nonhandicapped students: Effects of cooperative and individualistic instruction. *American Educational Research Journal, 18,* 415-424.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1981b). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on inter-ethnic interaction. *Journal of Educational Psychology, 73*(3), 454-459.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1981c). The integration of the handicapped into the regular classroom: Effects of cooperative and individualistic instruction. *Contemporary Educational Psychology, 6,* 344-353.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1981d). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher, 10*(1), 5-10.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research, 44,* 213-240.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1982a). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *Journal of Social Psychology, 118,* 47-58.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1982b). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology, 118,* 257-268.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1982c). Effects of cooperative and competitive learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology, 116,* 211-219.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1986a). Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mains treaming. En C. Mei-

sel (ed.), *Mainstreaming handicapped children: Out comes, controversies and new directions* (pp. 219-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1986b). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situatios. En C. Ames y R. Ames (eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice* (pp. 249-286). Nueva York: Academic Press.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN.: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999a). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aiqué.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990b). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale, NJ: LEA.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990c). Social skills for successful group work. *Educational Leadership, 47,* 29-33.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1992). *Positive interdependence: Activity manual and guide*. Edina, MN.: Interaction Book Company.

Johnson, D. W y Johnson, R. T. (1994). An Overview of Cooperative Learning. En J. S. Thousand, R. A. Vila y A. I. Nevin (eds.), *Cretivity and Collaborative Learning. A practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). *Learning to lead teams: Developing leadership skills.* Edina, Minn.: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999a). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999b). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aiqué.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000). Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Education, Culture and Values* (pp. 15-28). Londres: Falmer Press.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002a). *Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula.* Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002b). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education, 22,* 95-105.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. En M. West, D. Tjosvold y K. Smith (eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 167-183). Londres: Wiley.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2005a). New developments in social interdependence theory. *Psychology Monographs, 131,* 285-358.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2005b). *Teaching students to be peace-makers* (4.ª ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014a). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014b). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología, 30*(3), 841-851.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2017b). *Cooperative learning*. Conferencia Plenaria. I Congreso Internacional de Innovación y Educación (22-23 septiembre, 2017). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. y Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research, 53,* 5-54.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roy, P. y Zaidman, B. (1985). Oral interaction in cooperative learning

groups: Speaking, listening, and the nature of statements made by high, medium, and low-achieving students. *Journal of Psychology, 119,* 303-321.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C. y Shin, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*. http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12280.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (1988). Controversy within decision-making situations. En M. Rahim (ed.), *Managing conflict: An interdisciplinary approach*. Nueva York: Praeger.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom,* Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona? ¿Puede el aprendizaje cooperativo funcionar en las aulas grandes de la universidad?* Mineápolis, Minn.: Universidad de Minnesota.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Mineápolis, Minnesota: Universidad de Minnesota.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. y Garibaldi, A. (1990). The impact of leader and member group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology, 130,* 507-516.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Tiffany, M. y Zaidman, B. (1983). Are low achievers disliked in a cooperative situation? A test of rival theories in a mixed-ethnic situation. *Contemporary Educational Psychology, 8,* 189-200.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 89,* 47-62.

Johnson, D. W., Skon, L. y Johnson, R. T. (1980). Effects of cooperative, competitive, and individualistic conditions on children's problem-solving performance. *American Educational Research Journal, 17*(1), 83-94.

Johnson, R. T., Johnson, D. W., DeWeerdt, N., Lyons, V. y Zaidman, B. (1983). Integrating severely adaptively handicapped seventh-grade students into constructive relationships with nonhandicapped peers in science class. *American Journal of Mental Deficiency, 87*(6), 611-618.

Jolliffe, W. (2015). Bridging the Gap: Teachers Cooperating Together to Implement Cooperative Learning. *Education 3-13, 43*(1), 70-82.

Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism.* Nueva York: McGraw-Hill.

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Joung, S. y Keller, J. (2004). The effects of high-structure cooperative *versus* low-structure collaborative design of decision change, critical thinking and interaction pattern during online debates. *On the practice of educational communications and technology* (pp. 316-320). Chicago: ERIC.

Juárez Ramírez, G. (2008). Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 159-173). Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Judd, C. H. (1926). *Psychology of Social Institutions*. Nueva York: MacMillan.

Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N. y Spada, H. (2015). Teacher competences for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review, 27,* 505-536.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65-90.

Kagan, S. (1985a). *Cooperative learning resources for teachers*. Riverside: University of California at Riverside.

Kagan, S. (1985b) Co-op, co-op: a flexible cooperative learning techique. En R. Slavin, R. et al. (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 437-462). Nueva York: Plenum Press.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, Calif.: Resources for Teachers.

Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA.: Kagan Publishing.

Kamps, D., Dugan, E., Leonard, B. y Daoust, P. (1994). Enhanced Small Group Interaction Using Choral Responding and Student Interaction for Children with Autism and Developmental Disabilities, *American Journal of Mental Retardation, 99,* 60-73.

Kandel, E. R. (2007). *En busca de la memoria: nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Katz.

Keen, S. (2015). *La economía desenmascarada*. Madrid: Capitán Swing.

Kessler, C. (1992). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Keynes, J. M. (1936). *The general theory of employment, interest and money.* Londres: McMillan.

King, A. (2002). Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing, *Theory into Practice, 41,* 33-40.

Kittles, R. A. y Weiss, K. M. (2003). Race, ancestry, and genes: Implications for defining disease risk. *Annual Review of Genomics and Human Genetics, 4,* 33-67.

Klarman, M. J. (2004). *From Jim Crow to Civil Rights: The Supreme Court and the Struggle for Racial Equality.* Nueva York: Oxford University Press.

Kluegel, J. R. y Smith, E. R. (1986). *Beliefs about Inequality: Americans' Views of What Is and What Ought to Be*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Kneser, C. y Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: Observed dialogue structures and their relation to learning success. *Learning and Instruction, 11*(1), 53-83.

Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition* (2.ª ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research, 6*(1). 29-48.

Kropotkin, P. (1882). Charles Darwin. *La Révolté, 5,* 1.

Kropotkin, P. (1889). Mutual aid among animals. *The Nineteenth Century,* XXVIII, CLXIV, 337-354.

Kropotkin, P. (1893). Recent Science. *The Nineteenth Century,* XXXIII, CLVI, 207-226.

Kropotkin, P. (1896). Anniversary Adress. Mutual aid among animals. *Transactions of the Hertforshire Natural History Society, 9,* 1-3.

Kropotkin, P. (2005/1902), *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Anarquistas.

Kropotkin, P. (2009). *La selección natural y el apoyo mutuo*. Madrid: Ed. Catarata y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Krugman, P. (2012). *Acabad ya con esta crisis*. Barcelona: Crítica.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10,* 133-149.

Laal, M. y Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31,* 491-495.

La Boétie, E. de (2008/1548), *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Buenos Aires-La Plata: Terramar.

Lai, J., Zhehg, G. y Liu, F. (2008). The effect of peer relationship on self-esteem of middle school students. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 16,* 74-76.

Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1085-1101.

Latané, B. y Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin, 89,* 308-324.

Latané, B., Williams, K. y Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(6), 822-832.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Barcelona: Gedisa.

Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común: Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI.* Barcelona: Gedisa.

Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado.* Buenos Aires: Amorrortu.

Leary, M. R. (2001). Toward a conceptualization of interpersonal rejection. En M. R. Leary (ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 3-20). Nueva York: Oxford University Press.

Leary, M. R. (2005). Varieties of interpersonal rejection. En K. D. Williams, J. P. Forgas y W. V. Hippel (eds.), *The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 35-51). Nueva York: Psychological Press.

Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. y Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior, 29,* 202-214.

Leary, M. R., Twenge, J. M. y Quinlivan, F. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review, 10,* 111-112.

León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología, 22*(1), 105-112.

León, B., Gozalo, M. y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje, 35*(1), 23-35.

León, B., Mendo, S., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I. y Fajardo-Bullón, F. (2017). Team Potency and Cooperative Learning in the University Setting/Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Journal of Psychodidactics, 22*(1), 9-15.

León, B., Polo, M. I., Gozalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica *bullying*. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología, 32*(1), 80-88.

Lerner, B. (1981). The minimum competence testing movement. *American Psychologist, 27,* 1057-1066.

Lewin, K. (1951). Psychology and the process of group living. En K. Lewin, *Field theory in social science* (pp. 155-169). Nueva York: Harper.

Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Madrid: Morata.

Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». *Journal of Social Psychology, 10,* 271-299.

Li, S. C. (2003). Biocultural orchestration of developmental plasticity across levels: The interplay of biology and culture in shaping the mind and behavior across the lifespan. *Psychological Bulletin, 129,* 171-194.

Li, S. C. (2008). Brain is also a dependent variable: Biocultural coconstruction of developmental plasticity across the life span. *Research in Human Development, 5,* 80-93.

Liotard, I. y Revest, V. (2015). Innocentive: un modèle hybride basé sur l'appel à la foule et l'innovation ouverte, En B. Coriat (ed.), *Le retour des communs: la crise de l'idéologie propriétaire*. París: LLL.

Lisi, P. L. (ed.) (2004). Brown v. Board of Education at 50 [A special topics issue]. *Multicultural Perspectives, 6*(4). Google Scholar.

Littlefield, A., Lieberman, L. y Reynolds, L. (1982). Redefining race: The potential demise of a concept in physical anthropology. *Current Anthropology, 23,* 641-656.

Liu, G. (2004). Brown, Bollinger, and Beyond. *Howard Law Journal, 47,* 705-719.

Lizcano, E. (1995). Para una crítica de la sociología de la pobreza. *Archipiélago, 21,* 13-16.

Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Lodewyk, K. R. (2009). Fostering critical thinking in physical education students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 80,* 12-18.

Lois, D., Huici, C. y Gómez-Berrocal, C. (2017). Relaciones intergrupales: Fundamentos teóricos. En F. Molero, D. Lois, C. García-Ael y A. Gómez (eds.), *Psicología de los grupos* (pp. 277-313). Madrid: UNED.

López, G. R. y Burciaga, R. (2016). El legado problemático del caso Brown *v.* Board of Education. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 1-18.

Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B. y d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66,* 423-458.

Lou, Y., Abrami, P. y d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 71,* 449-521.

Lou, Y., Bernard, R. y Abrami, P. (2006). Media and pedagogy in undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of empirical literature. *Educational Technology Research and Development, 54,* 141-176.

Lowry, N. y Johnson, D. W. (1981). Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement and attitudes. *Journal of Social Psychology, 115,* 31-43.

Luria, A. (1928). Problems of the cultural behaviour of the child. *Journal of Genetic Psychology, 35,* 493-506.

Maafouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

Maas, A. y Cadinu, M. (2003). Stereotype threat: When minority members underperform. *European Review of Social Psychology, 14,* 243-275.

Magistretti, P. y De Ansermet, F. (2006). *A cada cual su cerebro: Plasticidad neuronal e inconsciente*. Madrid: Katz Editores.

Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J. y Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change

in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 97,* 4398-4403.

Mahard, R. E. y Crain, R. L. (1983). Research on Minority Achievement in Desegregated Schools. En C. Rossell y W. D. Hawley (eds.), *The Consequences of School Desegregation* (pp. 103-125). Philadelphia, Penn.: Temple University Press.

Major, B., Quinton, W. J. y Schmader, T. (2003). Attributions to discrimination and selfesteem: Impact of group identification and situational ambiguity. *Journal of Experimental Social Psychology, 39,* 220-231.

Malabou, C. (2007). *Qué hacer con nuestro cerebro*. Madrid: Arena Libros.

Malinowski, B. (1986/1922). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.

Mannheimer, D. y Williams, R. M. Jr. (1949). A note on Negro troops in combat. En S. A. Stouffer, A. E. Suchman, L. C. DeVinney, S. A. Star y R. M. Williams. Jr. (eds.), *The American soldier* (vol. I, pp. 486-599). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula.* Málaga: Algibe.

Marks, J. (1995). *Human biodiversity: Genes, race, and history.* Nueva York: Aldine de Gruyter.

Mayordomo, R. M. y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC.

McCarthey, S. y McMahon, S. (1992). From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interactions During Writing. En V. K. R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (eds.), *Interactions in Cooperative Groups*. Nueva York: Cambridge University Press.

McCaslin, M. y Hickey, D. T. (2001a). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist, 36,* 133-140.

McCaslin, M. y Hickey, D. T. (2001b). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.

McClintock, R. O. (1993). Elaboración de un nuevo sistema educativo. En R. O. McClintock et al. (eds.), *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción* (pp. 127-206). Madrid: M.E.C.

McConahay, J. B. (1978). The effects of school desegregation upon students' racial attitudes and behavior: A critical review of the literature and a prolegomenon to future research. *Law and Contemporary Problems, 42,* 77-107.

McGettigan, A. (2013). *The great university gamble: Money, markets and the future of higher education.* Londres: Pluto.

McKeachie, W. y Kulik, J. (1975). Effective college training. En F. Kerlinger (ed.), *Review of Research in Education*. Itasca, ILL.: Peacoch.

McMaster, K. y Fuchs, D. (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review, *Learning Disabilities Research and Practice, 17,* 107-17.

McQuaig, L. y Brooks, N. (2014). *El problema de los super-millonarios: Cómo se han apropiado del mundo los super-ricos y cómo podemos recuperarlo*. Madrid: Capitán Swing (original inglés, 2013).

Mead, G. H. (1966/1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Mead, M. (1936). *Cooperation and competition among primitive peoples*. Nueva York: McGraw-Hill.

Mecacci, L. (1985). *Radiografía del cerebro.* Barcelona: Ariel.

Meece, J. L., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology, 57,* 487-503.

Mettler, S. (2014). *Degrees of inequality. How higher education politics sabotaged the american dream*. Nueva York: Basic Books.

Miquel, E. y Durán, D. (2017). Peer Learning Network: implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration, *Journal of Education for Teaching*. DOI: 10.1080/02607476.2017.1319509.

Minard, R. D. (2008/1952). Race relations in the Pocahontas coal field. *Journal of Social Issues, 8,* 29-44.

Mir, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.

Molero, F. y Pérez-Garín, D. (2017). La estigmatización social. En F. Molero, D. Lois, C. García-Ael y A. Gómez (eds.), *Psicología de los grupos* (pp. 315-337). Madrid: UNED.

Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía, 298,* 50-55.

Montagu, A. (2005). Prólogo al *Apoyo mutuo*, de P. Kropotkin, en la edición norteamericana. En P. Kropotkin, *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución* (pp. 16-19). Santiago de Chile: Instituto de Estudios Anarquistas.

Moore, J. L. y Lewis, C. W. (eds.) (2016). 60 years after Brown vs. Board of Education of Topeka, KS: Educational opportunities, disparities, policies, debates, and legal actions. *Journal of Negro Education, 85*. Google Scholar.

Morales, J. F. (2012). *Una visión positiva del liderazgo y sus fortalezas.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Lección inaugural del Curso 2012-2013 de la Facultad de Psicología).

Morales, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: La Catarata.

Morgan, M. (1995). *Las voces del desierto*. Barcelona: Ediciones B.

Morgan State University (2014). Morgan commencement to feature 60 Years of Brown *v*. Board. Retrieved from http://news.morgan.edu/baltimore-gas-and-electric-ceo-calvin-butler-jr-to-keynote-historic-morgan-state-spring-commencement. Google Scholar.

Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE, Estudios Sobre Educación, 21,* 199-216.

Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación: el aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-198). Madrid: SM.

Moya, P. y Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la convivencia. En J. C. Torrego, *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración desarrollo*. Madrid: Alianza.

Mugny G. y Doise W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology, 8,* 181-192.

Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.

Mummendey, A. (1995). Positive distinctiveness and social discrimination: An old couple living in divorce. *European Journal of Social Psychology, 25,* 210-227.

Mummendey, A. y Otten, S. (2001). Aversive discrimination. En R. Brown y S. Gaertner (eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup processes* (pp. 112-132). Oxford: Blackwell Publishing.

Murayama, K. y Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: a metaanalytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin, 138*(6), 1035-70.

Nadler, A., Malloy, T. E. y Fisher, J. D. (eds.) (2008). *Intergroup reconciliation.* Oxford/Nueva York: Oxford University Press.

National Association for the Advancement of Colored People (2014). Brown at 60. Retrieved from http://www.naacpldf.org/brown-at-60. Google Scholar.

Negro, A., Torrego, J. C. y Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En J. C. Torregro y A. Negro (coords.) (2012), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 47-73). Madrid: Alianza.

Netlau, M. (1981). *Die Erste Blütezeit der Anarchie*. Vaduz: Topos Verlag.

Nevin, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1982). Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology, 116,* 41-59.

New York University (2014). *School integration in the 21st century: Is it a goal worth pursuing?* Nueva York: Conference at New York University.

Norem-Hebeisen, A. y Johnson, D. W. (1981). Relationships between cooperative, competitive, and individualistic attitudes and differentiated aspects of self-esteem. *Journal of Personality, 49,* 415-425.

Novak, M. A. y Highfield, R. (2012). *Super-cooperators: altruism, evolution, and why we need each other to succeed.* Nueva York: Free Press.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Oakes, J. y Lipton, M. (2004). Schools that shock the conscience: Williams *v*. California and the struggle for education on equal terms fifty years after Brown. *Berkeley Journal of African American Law & Policy, 6*(2). Available at: http://scholarship.law.berkeley.edu/bjalp/vol6/iss2/3.

Odom, S. L. (ed.) (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs.* Nueva York: Teachers College Press.

Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M. J., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J. et al. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological analysis. *Social Policy Report, 10*(2-3), 18-30.

O'Donnell, A. M. y Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. En R. Hertz-Lazarowitz. y N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). Nueva York: Cambridge University Press.

O'Donnell, A. M. y King, A. (eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.

Omi, M. A. y Winant, H. (1994). *Racial formation in the United States* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge.

Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University.

Orfield, G. y Eaton, S. E. (1996). *Dismantling Desegregation: The Quiet Reversal of Brown* v. *Board of Education*. Nueva York: New Press.

Orfield, G. y Yun, J. T. (1999). *Resegregation in American Schools*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University. Available on-line: http://www.law.harvard.edu/groups/civilrights/publications/resegregation.

Orfield, G. y Frankenberg, E. (2014). Brown at 60: Great progress, a long retreat and an uncertain future. Los Angeles, CA.: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles. Retrieved from http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/brown-at-60-great-progress-a-long-retreat-and-an-uncertain-future/Brown-at-60-051814.pdf Google Scholar.

Orfield, G. y Lee, C. (2005). *Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality*. Harvard University, The Civil Right Proyect.

Orsi, F. (2015). Revisiter la propiréte pour constuire les communs. En B. Coriat (ed.), *Le retour des communs: La crise de l'idéologie propriétaire* (pp. 51-67). París: Éditions Les Liens Qui Libérent.

Ortega y Gasset, J. (1971/1935), *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe.

Oskamp, S. (1965). Overconfidence in case-study judgments. *Journal of Consulting Psychology, 29*(3), 261-265.

Ossorio, P. y Duster, T. (2005). Race and Genetics: Controversies in Biomedical, Behavioral, and Forensic Sciences. *American Psychologist, 60,* 115-128.

Ostrom, E. (1998). A Behavioral Approach to the Rational Choice Theory of Collective Action, *American Political Science Review, 92*(1), 1-22.

Ostrom, E. (2000). Collective Action and the Evolution of Social Norms, *Journal of Economic Perspectives, 14*(3), 137-158.

Ostrom, E. (2009). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. En K. Grandin (ed.), *Les Prix Nobel. The Nobel Prizes 2009,* Estocolmo: Nobel Foundation, 2010, pp. 408-444. Disponible en: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/ laureates/2009/ostrom_ lecture.pdf.

Ostrom, E. (2012). *El gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: Fondo de Cultura Económica (original, 1990).

Ovejero, A. (1982a). *El autoritarismo como variable de personalidad.* Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense (Colección Tesis Doctorales).

Ovejero, A. (1982b). La personalidad autoritaria: un enfoque psicológico, *El Basilisco, 13,* 40-44.

Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación.* Barcelona: Herder (original, Oviedo, ICE, 1986).

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema, 5* (suplemento), 373-391.

Ovejero, A. (1994). Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: Una alternativa psicosocial a la educación especial. *Revista Galega de Psicopedagoxia, 8/9,* 67-81.

Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicosociopedagogía de la liberación. *Psicothema, 9*(3), 671-688.

Ovejero, A. (1999). *La nueva psicología social y la actual postmodernidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2004a). *Globalización, sociedad y escuela: Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ovejero, A. (2004b). *Técnicas de negociación: Cómo negociar eficaz y exitosamente*. Madrid: McGraw-Hill.

Ovejero, A. (2005a). Anarquismo español y educación, *Athenea Digital, 8,* 145-158.

Ovejero, A. (2005b). Psicología Social de la Educación y cooperación: otro mundo es posible. *Encuentros en Psicología Social, 3,* 148-156.

Ovejero, A. (2007). Psicología social de la educación. En M. A. Aguilar y A. Reid (eds.), *Tratado de Psicología Social: Perspectivas psicosociales* (pp. 187-209). Barcelona: Anthropos.

Ovejero, A. (2008). La escuela contra el racismo y la xenofobia: El aprendizaje cooperativo. *Rescoldos, 18,* 17-33.

Ovejero, A. (2009). Cómo combatir el racismo, la xenofobia y la violencia escolar desde la escuela: El aprendizaje cooperativo. *Uaricha, 12,* 45-68.

Ovejero, A. (2010). Spanish Libertarian Collectivisations: A Unique Historical Case of Worker Self-Management, *WorkingUSA: The Journal of Labor and Society, 13,* 521-535.

Ovejero, A. (2012a). Frente a la globalización..., cooperación y solidaridad. En A. Ovejero y otros (compiladores: E. Hincapié y M. D. Morales), *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis* (cap. 2). Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Ovejero, A. (2012b). El aprendizaje cooperativo como vía de solución a los principales problemas escolares. En A. Ovejero y otros (compiladores: E. Hincapié y M. D. Morales), *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis* (cap. 16). Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Ovejero, A. (2013a). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario (Conferencia invitada de clausura). *IV Congreso Internacional: Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*. Girona: Universidad de Girona (Publicación en ICE de la Universidad de Girona).

Ovejero, A (2013b). 15-M: Un movimiento colectivo rebelde a la contra de la educación dominante. En E. Hincapié, N. Carrasco y A. Martínez (eds.), *Afectividad y Educación*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Ovejero, A. (2014a). *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2014b). Neoliberalismo y psicología social. En M. A. Carrillo Pacheco y R. J. Salinas García (coords.), *Avances disciplinarios en el campo de los estudios de trabajo* (pp. 15-45). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Ovejero, A. (2015). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana* (2.ª ed.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2016a). Neoliberalismo y bienestar humano: el papel que debe desempeñar la Psicología Social. En J. J. Paulín Larracoechea y A. M.ª Aguado Hernández (coords.), *Temáticas actuales en psicología* (e-book). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Ovejero, A. (2016b). Neoliberalismo y criminalización de la pobreza. En F. Pérez Álvarez (dir.), *In Memoriam Louk Hulsman* (pp. 149-167). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Ovejero, A. (2017a). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias,* Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2017b). Las colectividades libertarias (España 1936-1938): Un caso de autogestión obrera único en la historia moderna, *Athenea Digital, 17*(2), 201-235.

Ovejero, A. (2017c). Paulo Freire: Una pedagogía libertaria y psicosocial. En A. Shigunov Neto e I. Fortunato (eds.), *20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária* (pp. 61-76). São Paulo: Edições Hipótese.

Ovejero, A. (2018). Escuela, movilidad social y reproducción social. En A. Ovejero, J. F. Morales y S.

Yubero (eds.), *Psicología social de la educación escolar.* Cap. 8 (en prensa).

Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J. A. (1994a). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. *Psicothema, 6,* 245-258.

Ovejero, A., Morales, J. F. y Yubero, S. (2018). *Psicología social de la educación*.

Oxfam Intermón (2014). *Gobernar para las élites*, Informe de Oxfam presentado en el Foro Económico Mundial de Davos.

Oxfam Intermón (2017). *Una economía para el 99 por 100. Es hora de construir una economía más humana y justa al servicio de las personas*. www.oxfam.org.

Oxfam Intermón (2018a). *Informe mundial «Premiar el trabajo, no la riqueza»*. Informe de Oxfam presentado en el Foro Económico Mundial de Davos.

Oxfam Intermón (2018b). *Informe para España «¿Realidad o ficción? La recuperación económica en manos de una minoría»*. Informe de Oxfam presentado en el Foro Económico Mundial de Davos.

Pagel, M. (2013). *Wire for cultura: The natural history of human cooperation*. Londres: Penguin Books.

Paillard, J. (1976). Réflexions sur l'usage du concept de plasticité en neurobiology. *Journal of Psychology, 1,* 33-47.

Pajares, F. y Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective. En J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 5-21). San Diego, CA.: Academic Press.

Palluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Ruanda. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 574-587.

Palluck, E. L. y Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessmen of research and practice. *Annual Review of Psychology, 60,* 339-367.

Panitz, T. (1997). Collaborative *Versus* Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the Nature of Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching, 8,* 2 (http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf).

Panitz, T. (1999). Collaborative *versus* cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf 28.

Panhwar, A. H., Gopang, A. S., Chachar, Z. A. y Baloch, S. (2017). Differentiating Cooperative Learning and Collaborative Learning: What Is Fit for Pakistani Higher Education? *International Journal of English Linguistics, 7*(5), 119-126.

Paolini, S., Harwood, J., Rubin, M., Husnu, S., Joyce, N. et al. (2014). Positive and extensive intergroup contact in the past buffers against the disproportionate impact of negative contact in the present. *European Social Psychology, 44,* 548-562.

Parsons, T. (1963). Youth in the Context of American Society», en E. Erikson (ed.), *Youth: Change and Challenge* (pp. 93-119). Nueva York: Basic Books.

Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F. y Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annual Review of Neurosciences, 28,* 377-401.

Pedreira, M. P. y González-Fontao, M. P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Innovación educativa, 24,* 259-272.

Peiró, J. M. (2017). Liderazgo y salud laboral. En A. L. García Izquierdo (ed.), *Ergonomía y psicosociología aplicada a la prevención de riesgos laborales* (pp. 545-571). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Pelletier, L. G. y Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' Beliefs and Subordinates' Intrinsic Motivation: A Behavioral Confirmation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 331-340.

Pérez, A. (2011). *El mito del cerebro creador*. Madrid: Alianza.

Pérez-Garín, D., Bustillos, A. y Molero, F. (2017). Revealing stereotype threat effects and women's maths performance: The moderating role of mathematical anxiety/Análisis de los efectos de la amenaza del estereotipo y el rendimiento matemático de las mujeres: el rol moderador de la ansiedad matemática. *Revista de Psicología Social, 32*(2), 276-300.

Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.

Perret-Clermont, A. N. y Brossard, A. (1985). On the interdigitation of social and cognitive processes. En R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont y J. Stevenson-Hinde (eds.), *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press.

Perret-Clermont, A. N. y Schubauer-Leoni, M. L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. En P. Robinson (ed.), *Communication in development*. Londres: Academic Press.

Pettigrew, T. F. (1986). The contact hypothesis revisited. En M. Hewstone y R. Brown (eds.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp. 169-195). Oxford: Blackwell.

Pettigrew, T. F. (1991). The importance of cumulative effects: a neglected emphasis of Sherif's work. En D. Granberg y G. Sarup (eds.), *Social Judgment and Intergroup Relations: Essays in Honor of Muzafer Sherif* (pp. 89-103). Nueva York: Springer-Verlag.

Pettigrew, T. F. (2000). Placing authoritarianism in social context. *Politics, Groups and the Individual, 8,* 5-20.

Pettigrew, T. F. (2004). Justice Deferred: A Half Century After Brown *v.* Board of Education. *American Psychologist, 59,* 521-529.

Pettigrew, T. F. (2009). Secondary transfer effect of contact: Do intergroup contact effects spread to noncontacted outgroups? *Social Psychology, 40,* 55-65.

Pettigrew, T. F. (2016). In Pursuit of Three Theories: Authoritarianism, Relative Deprivation, and Intergroup Contact. *Annual Review of Psychology, 67,* 1-21.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. En S. Oskamp (ed.), *«The Claremont Symposium on Applied Social Psychology» Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 751-783.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Metaanalytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38,* 922-934.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Nueva York, NY: Psychology Press.

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. y Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35,* 271-80.

Phillips, M., Crouse, J. y Ralph, J. (1998). Does the Black-White Test Score Gap Widen after Children Enter School? En C. Jencks y M. Phillips (eds.), *The Black-White Test Score Gap* (pp. 229-272). Washington, D.C.: Brookings.

Piaget, J. (1923). *La language et la pensé chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestle.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: PUF.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2.ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Poff, M. E. (2016). School Desegregation in Roanoke, Virginia: The Black Student Perspective. *Journal of Negro Education, 85.* Google Scholar.

Polanyi, K. (2003). *La Gran Transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica (original, 1944).

Polo del Río, M. I., Mendo Lázaro, S., Fajardo Bullón, F. y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica *bullying*. *Universitas Psychologica, 16*(1), 1-13.

Pons, R. M., Prieto, M. D., Lomeli, C., Bermejo, M. R. y Bulut, S. (2014). Cooperative learning in Mathematics: a study on the effects of the parameter of equality on academic performance. *Anales de Psicología, 30*(3), 832-840.

Poteete, A. R., Jansen, M. A. y Ostrom, E. (2012). *Trabajar juntos: Acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica,* México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Prager, J., Longhore, D. y Seamen, M. (eds.) (1986). *School desegregation research: New directions in situational analysis.* Nueva York: Plenum Press.

Pratkanis, A. R. y Turner, M. E. (1996). Persuasion and democracy: Strategies for increasing deliberative participation and social change. *Journal of Social Issues, 52,* 187-205.

Pratkanis, A. R., Turner, M. E. y Malos, S. B. (2002). Toward a resolution of an American tension: some appplications of the helping model of affirmative action to schooling. En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 329-361). San Diego, CA.: Academic Press.

Prieto, J. A., Fernández, J., Cecchini, J. A., Méndez, A. y Méndez, D. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education, 59,* 438-445.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Puche, P. (2015). *El gobierno y uso de los bienes comunes según Elinor Ostrom,* Málaga: Promotora Cultura Malagueña.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Málaga: Aljibe.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J. C. Torrego y A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 77-104). Madrid: Alianza.

Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente: Los enigmas más fascinantes de nuestro cerebro y del mundo de las emociones*. Barcelona: Destino.

Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall.

Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores (original, 1999).

Race, K. y Powell, K. (2000). Assessing Student Perceptions of Classroom Methods and Activities in the Context of Outcomes-Based Evaluation, *Evaluation Review, 24,* 635-46.

Rafferty, Y., Piscitelli, V. y Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children, 69,* 467-479.

Ramírez-Pavelic, M. (2013). Aprendizaje cooperativo: un modelo a aplicar frente al maltrato entre iguales. *Liberabit, 19*(1), 93-99.

Rebus, P. J., Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2005). The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*(7), 691-706.

Ren, D., Wesselmann, E. y Williams, K. D. (2016). Evidence for Another Response to Ostracism Solitude Seeking. *Social Psychological and Personality Science, 7*(3), 204-212.

Richerson, P. y Boyd, R. (2005). *The Origin and Evolution of Cultures*. Oxford: Oxford University Press.

Richerson, P. y Boyd, R. (2006). *Not by genes alone: How culture transformed human evolution*. Chicago: University of Chicago Press.

Richerson, P. J., Boyd, R. T. y Henrich, J. (2003a). Cultural evolution of human cooperation. En P. Hammerstein (ed.), *Dahlem workshop report. Genetic and cultural evolution of cooperation* (pp. 357-388). Cambridge, MA.: MIT Press.

Richerson, P. J., Boyd, R. T. y Henrich, J. (2003b). Cultural evolution of human cooperation. En P. Hammerstein (ed.), *In Genetic and Cultural Evolution of Cooperation: A Dahlem Conference Workshop* (pp. 373-404). Cambridge, MA.: MIT Press.

Risch, N., Burchard, E., Ziv, E. y Tang, H. (2002). Categorization of humans in biomedical research: Genes, race, and disease. *Genome Biology, 3*(7), 1-12.

Riva, P. y Eck, J. (eds.) (2016). *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (pp. 3-23). Nueva York: Springer International.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L. y Gallese, V. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research, 3,* 131-141.

Rizzolatti, G. y Gnoli, A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Génova: Rizzoli.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

Rockwood, H. S. (1995a). Collaborative learning an approach of learning. *National Teaching and Learning Forum, 4*(6), 1-15.

Rockwood, H. S. (1995b). Cooperative and collaborative learning. *The National Teaching and Learning Forum, 4*(6), 8-9.

Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research, 77*(4), 534-574.

Rose, S. (2001). *Trayectorias de vida: biología, libertad, determinismo.* Barcelona: Granica.

Rosenberg, N. A., Pritchard, J. K., Weber, J. L., Cann, H. M., Kidd, K., Zhivotovsky, L. A. y Feldman, M. W. (2002). Genetic Structure of Human Populations. *Science, 298,* 2381-2385.

Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects on behavioral research*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Rosenzweig, M. R. y Bennett, E. L. (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research, 78,* 57-65.

Roseth, C. J., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134,* 223-246.

Ross, S. M. y Di Vesta, F. J. (1976). Oral summary as a review strategy for enhancing recall of textual material. *Journal of Educational Psychology, 68,* 689-695.

Rowe, D. C. (2002). IQ, birth weight, and number of sexual partners in white, african american, and mixed-race adolescents. *Population and Environment, 23,* 513-534.

Rowe, D. C. y Cleveland, H. H. (1996). Academic achievement in Blacks and Whites: Are the developmental processes similar? *Intelligence, 23,* 205-228.

Rushton, P. (1995). *Race, evolution, and behavior: A life history perspective.* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Rutkowski, G. K., Gruder, C. L. y Romer, D. (1983). Group cohesiveness, social norms, and bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(3), 545-552.

Ruys, I., Van Keer, H. y Aelterman, A. (2014). Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(6), 688-703.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67.

Rydell, R. J., Rydell, M. T. y Boucher, K. L. (2010). The effect of negative performance stereotypes on learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 99,* 883-896.

Saguy, T., Dovidio, J. F. y Pratto, F. (2008). Beyond contact: Intergroup contact in the context of power relations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34,* 432-445.

Saguy, T., Schori-Eyal, N., Hasan-Aslih, S., Sobol, D. y Dovidio, J. F. (2017). The irony of harmony: Past and new development. En L. Vezzali y S. Stathi (eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 53-71). Abingdon, UK: Routledge.

Saguy, T., Tausch, N., Dovidio, J. F. y Pratto, F. (2009). The irony of harmony: Intergroup contact can produce false expectations for equality. *Psychological Science, 20,* 114-121.

Sahlins, M. (1976). *Âge de Pierre, âge d'abondance*. París: Gallimard.

Sahlins, M. (1991). *Au coeur des sociétés: Raison utilitaire et raison culturelle*. París: Gallimard.

Salmivalli, C. (2013). El acoso y el grupo de iguales. En A. Ovejero, P. Smith y S. Yubero (eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 111-130). Madrid: Biblioteca Nueva.

Saltiel, I. M., Sgroi, A. y Brockett, R. G. (eds.) (1998). The power and potential of collaborative learning partnerships. *New Directions for Adult and Continuing Education, 79,* 75-85.

San Miguel, G. (2005). The impact of Brown on Mexican American desegregation litigation, 1950s to 1980s. *Journal of Latinos in Education, 4,* 221-236.

Sapsford, R. y Dallos, R. (1998). Resisting social psychology. En R. Sapford, A. Still, D. Miell, R. Stevens y M. Weherell (eds.), *Theory and social psychology* (pp. 191-207). Londres: Sage.

Savage-Rumbaugh, E. S., Murphy, J., Sevcik, A., Brakke, K. E., Williams, S. L. y Rumbaugh, D. M. (1993). Language comprehension in ape and child. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58,* 1-256.

Schmuck, R. A. (1963). Some relationships of peer liking pattern in the classroom to pupil attitudes and achievement. *School Review, 71,* 337-359.

Schmuck, R. A. (1985). Learning to cooperate, cooperating to learn: Basic concepts. En R. Slavin y cols. (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 1-4). Nueva York: Plenum Press.

Schmuck, R. A., Chester, M. y Lippitt, R. (1966). *Problem solving to improve classroom learning.* Chicago: Science Research Associates.

Schofield, J. W. y Hausman, L. R. M. (2004). School desegregation and social science research. *American Psychologist, 59,* 538-546.

Seligman, M. (1988). Bloomer blues. *Psychology Today, 22,* 50-55.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Nueva York: Free Press/Simon and Schuster.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research, 50,* 241-272.

Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Londres: Praeger.

Sharan, S. y Shachar, C. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom.* Nueva York: Springer Verlag.

Sharan, S. y Hertz-Lazarowitz, R. (1980). Group Investigation Method of Cooperative Learning in Classroom. En S. Sharan, P. Hare, C. Webb y R. Hertz-Lazarowitz, *Cooperation in Education*. Bringham: Young University Press.

Sharan, S. y Sharan, I. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Sharan, S. y Sharan, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Londres: Praeger.

Sharan, S., Sharan, Y. y Tan, G. C. I. (2013). The Group Investigation Approach to Cooperative Learning. En C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. A. O'Donnell y C. Chan (eds.), *International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 351-369). Nueva York: Routledge.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education, 45*(2), 300-313.

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología, 30*(3), 802-807.

Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13, 43*(1), 83-94.

Sharan, Y. y Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Nueva York: Teachers College Press.

Sherif, M. (1953). The concept of reference groups in human relations. En M. Sherif y M. O. Wilson (eds.), *Group relations at the cross-roads*. Nueva York: Harper.

Sherif, M. (1966a). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Nueva York: Houghton Mifflin.

Sherif, M. (1966b). *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Sherif, M. (1967). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Sherif, M. (1974). Conflicto y cooperación. En J. R. Torregrosa (ed.), *Teoría e investigación en la psicología social actual* (pp. 839-859). Madrid: Instituto de la Opinión Pública (original, 1967).

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. y Sherif, C. W. (1961). *Inter-group conflict and cooperation: The Robber's Cave Experiment*. Norman: University of Oklahoma Press.

Sherif, M. y Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension: An integration of studies intergroup relations.* Nueva York: Harper.

Sidanius, J., Levin, S., Van Laar, C. y Sears, D. O. (2008). *The Diversity Challenge: Social Identity and Intergroup Relations on the College Campus*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Sigman, M. (2016). *La vida secreta de la mente.* Barcelona: Debate.

Sims, V. M. y Patrick, J. R. (1936). Attitude toward the Negro of northern and southern college students. *Journal of Social Psychology, 7,* 192-204.

Singer, P. (2000). *Una izquierda darwiniana: Política, evolución y cooperación*. Barcelona: Crítica.

Skon, L., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1981). Cooperative peer interaction *versus* individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology, 73*(1), 83-92.

Slavin, R. E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology, 71,* 381-387.

Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desagregated schools, *Journal of Social Issues, 41,* 45-62.

Slavin, R. E. (1985/1983). *La enseñanza y el método cooperativo.* México: Edamex.

Slavin, R. E. (1983b). Non-cognitive ourcomes of cooperative learning. En J. M. Levine y M. C. Wang (eds.), *Teacher and student perceptions* (pp. 341-365). Hillsdale, NJ: LEA.

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice,* Massachussetts: Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. Washington, D.C.: National Education Association.

Slavin, R. E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (eds.), *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247-270). Barcelona: Paidós.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aique.

Slavin, R. E. (2010). Instruction based on cooperative learning. En R. Mayer (ed.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Londres: Taylor and Francis.

Slavin, R. E. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Evidence from the Best Evidence Encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement, 24,* 383-391.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología, 30,* 785-791.

Slavin, R. E. y Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative Programs. *Journal of Special Issues, 55,* 647-63.

Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P. y Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching, 51,* 870-901.

Slavin, R. E. y Madden, N. A. (1979). School practices that improve race relations. *American Educational Research Journal, 16*(2), 169-180.

Smedley, A. (1999a). Race and the construction of human identity. *American Anthropologist, 100,* 690-702.

Smedley, A. (1999b). *Race in North America: Origin and evolution of a worldview* (2.ª ed.). Boulder, CO.: Westview Press.

Smedley, A. (2002). Science and the idea of race: A brief history. En J. Fish (ed.), *Race and intelligence: Separating science from myth* (pp. 145-176). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Smedley, A. y Smedley, B. D. (2005). Race as Biology Is Fiction, Racism as a Social Problem Is Real: Anthropological and Historical Perspectives on the Social Construction of Race. *American Psychologist, 60*(1), 16-26.

Smith, D. y Tutwiler, S. W. (eds.) (2005). The contradictions of the legacy of Brown *v*. Board of Education [Special issue]. *Educational Studies, 37,* 1-106.

Smith, F. T. (1943). *An experiment in modifying attitudes toward the Negro*. Nueva York, NY: Teachers College Contributions to Education.

Smith, K., Johnson, D. y Johnson R. (1981). Can conflict be constructive? Controversy *versus* concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology, 73*(5), 651-663.

Smith, K., Johnson, D. y Johnson R. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on the achievement of handicapped, regular, and gifted students. *Journal of Social Psychology, 116,* 277-283.

Solà, P. (1978). *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna.* Barcelona: Curial.

Solorzano, D., Ceja, M. y Yosso, T. (2000). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. *Journal of Negro Education, 69*(1/2), 60.

Spencer, H. (1891/1864). *The principles of biology*. Nueva York: Appleton.

Srnicek, N. y Williams, A. (2016). *Inventar el futuro: Postcapitalismo y un mundo sin trabajo*. Barcelona: Malpaso Ediciones.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Star, S. A., Williams, R. M. y Stouffer, S. A. (1958). Negro infantry platoons in white companies. En E. E. Maccoby, T. Newcomb y E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology* (pp. 596-601). Nueva York, NY: Holt, Rhinehart and Winston.

Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist, 52*(6), 613-629.

Steele, C. M. y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797-811.

Steffens, N. K., Haslam, S. A., Jetten, J. y Mols, F. (2018). Our followers are lions theirs are sheep: How Social Identity shapes theories about followership and social influence. *Political Psychology, 39*(1), 23-42.

Steinberg, S. (1989). *The ethnic myth: Race, ethnicity, and class in America.* Boston: Beacon Press.

Stephan, W. G. (1978). School desegregation: An evaluation of predictions made in Brown *vs*. Board of Education. *Psychological Bulletin, 85,* 217-238.

Stephan, W. G. (1985). Intergroup relations. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology* (vol. 3, pp. 599-658). Nueva York: Addison-Wesley.

Stephan,W. G. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. Nueva York: Teachers College.

Stephan, W. G. y Stephan. C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues, 41*(3), 157-176.

Stephan,W. G. y Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Stephan, W. G. y Vogt, W. (eds.) (2009). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research and practice.* Nueva York: Teachers College Press.

Sternberg, R. J. (2002). Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence. En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 227-244). San Diego, CA.: Academic Press.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. y Kidd, K. K. (2005). Intellligence, Race, and Genetics. *American Psychologist, 60,* 46-59.

Stevahn, L., Johnson, D., Johnson, R., Oberle, K. y Wakl, L. (2000). Effects on High School Students of Conflict Resolution Training Integrated into English Literature. *Child Development, 71,* 772-84.

Stouffer, S. A. (1949). *The American Soldier*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Stuart, J. y Rutherford, R. J. D. (1978). Medical student concentration during lectures. *The Lancet, 312,* 514-516.

St. John, N. H. (1975). *School Desegregation: Outcome for Children*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Sulaiman, F. (2011). Students' Perceptions on the Suitability of Implementing an Online Problem-based Learning in Physics Course. *Malaysian Journal of Educational Technology, 11*(1), 5-13.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways*. Nueva York, NY: Ginn.

Surian, A. y Damini, M. (2014). «Becoming» a cooperative learner-teacher. *Anales de Psicología, 30*(3), 808-817.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.

Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P. y Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1,* 149-177.

Tajfel, H., Sheik, A. A. y Gardner, R. C. (1964). Content of stereotypes and the interference of similarity between members of stereotyped groups. *Acta Psychologica, 22,* 191-201.

Tausch, N., Saguy, T. y Bryson, J. (2015). The implications of intergroup contact for social change: Its impact on individual mobility and collective action intentions among members of a disadvantaged group. *Journal of Social Issues, 71,* 536-553.

Taylor, S. E. (2002). *The tending instinct: How nurturing is essential to who we are and how we live*. Nueva York: Holt.

Templeton, A. R. (2002). The genetic and evolutionary significance of human races. En J. Fish (ed.), *Race and intelligence: Separarting Science from myth* (pp. 31-56). Mahwah, N.Y.: Erlbaum.

Tiana, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social: España 1936-1939*. Madrid: UNED.

Tjosvold, D., Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Sun, H. (2006). Competitive motives and strategies: Understanding constructive competition. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 10*(2), 87-99.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu (original, 1999).

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz Editores.

Tomasello, M. (2011). Human culture in evolutionary perspective. En M. Gelfand (ed.), *Advances in culture and psychology* (pp. 1-34). Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M., Kruger, A. y Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences, 16*(3), 495-511.

Tomasello, M., Melis, A. P., Tennie, C., Wyman, E. y Herrmann, E. (2012). Two Key Steps in the Evolution of Human Cooperation: The Interdependence Hypothesis. *Current Anthropology, 53,* 673-692.

Tomasello, M. y Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality, *Annual Review of Psychology, 64,* 231-255.

Torregrosa, J. R. (1984). Emociones, sentimientos y estructura social. En J. Torregrosa y E. Crespo (eds.), *Estudios básicos de Psicología Social*. Madrid: CIS-Hora.

Torregrosa, J. R. (1998). Psicología social. En S. Giner, E. Lamo y C. Torres (eds.), *Diccionario de Sociología* (pp. 615-618). Madrid: Alianza.

Torregrosa, J. R. (2003). Prólogo. En A. Ovejero (2003), *La cara oculta de los test de inteligencia* (pp. 13-18). Madrid: Biblioteca Nueva.

Torregrosa, J. R. y Fernández Villanueva, C. (1984). La interiorización de la estructura social. En J. R. Torregrosa y E. Crespo (eds.), *Estudios básicos de Psicología Social* (421-446). Barcelona: Hispano-Europea.

Torregrosa, J. R. y Jiménez Burillo, F. (1991). Presentación. *Interacción Social, 1,* 9-10.

Tort, P. (2008). *L'effet Darwin. Seléction naturelle et naissance de la civilisation*. París: Seuil.

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los confilctos. Estudio Psicológico*. Barcelona: Herder.

Towson, S. (1985). Meltin pot or mosaic: Cooperative education and interethnic relations. En Slavin et al. (eds.), *Learning to cooperating, cooperating to learn*. Nueva York: Plenum Press.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Turner, J. C. (1981). Toward a cognitive redefinition of the social group. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 1,* 93-138.

Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (eds.), *Social Identity* (pp. 6-34). Oxford, UK: Blackwell.

Turner, J. C. y Reynolds, J. H. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes and controversies. En R. Brown y S. Gaertner (eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup processes* (pp. 133-152). Oxford: Blackwell Publishing Co.

Turner, M. E. y Pratkanis, A. (1994). Social identity maintenance prescriptions for preventing group-think: Reducing identity protection and enhancing intellectual conflict. *International Journal of Conflict Management, 5,* 254-270.

Twenge, J. M. (2005). When does social rejection lead to agression? The influence of situations, narcissism, emotion, and replenishing social connections. En K. D. Williams, J. P. Forgas y W. V. Hippel (eds.) (2005), *The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 201-212). Nueva York: Psychological Press.

UNESCO (1984/1990). *Sobre el futuro de la educación: Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.

Varoufakis, Y. (2017). *Comportarse como adultos: Mi batalla contra el establishment europeo.* Barcelona: Ediciones Deusto.

Velázquez, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Fundamentos y aplicaciones prácticas.* Zaragoza: INDE.

Verner, C. y Dickinson, G. (1967). The lecture: An analysis and review of research. *Adult Education, 17,* 85-100.

Vezzali, L. y Stathi, S. (eds.) (2017a). *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions*. Abingdon, UK: Routledge.

Vezzali, L. y Stathi, S. (2017b). The present and the future of the contact hypothesis, and the need for integrating research fields. En L. Vezzali y S. Stathi (eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 1-7). Abingdon, UK: Routledge.

Vezzali, L. y Stathi, S. (eds.) (2017c). The extended intergroup contact hypothesis: state of the art and future developments. En L. Vezzali y S. Stathi (eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions* (pp. 114-130). Abingdon, UK: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wagner, U., Tropp, L. R., Finchilescu, G. y Tredoux, C. (eds.) (2008). *Improving intergroup relations: Building on the legacy of Thomas Prettigrew*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.

Wang, V. O. y Sue, S. (2005). In the Eye of the Storm: Race and Genomics in Research and Practice. *American Psychologist, 60*(1), 37-45.

War Schofield, J. y Hausmann, L. R. M. (2004). School desegregation and social science research. *American Psychology, 59*(6), 538-546.

Watts, F., García-Carbonell, A. y Rising, B. (2011). Student Perceptions of Collaborative Work in Telematic Simulation. *Journal of Simulation/Gaming for Learning and Development, 1*(1), 1-12.

Webb, N. (1985). Student interaction and learning in small groups. Trabajo presentado al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nueva Orleans.

Webb, N. y Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research, 39,* 73-97.

Webb, N. y Palincsar, A. S. (1996). Group Processes in the Classroom. En D. Berlmer y R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 841-873). Nueva York: Simon & Schuster MacMillan.

Webb, N., Troper, J. y Fall, R. (1995). Constructive Activity and Learning in Collaborative Small Groups. *Journal of Educational Psychology, 87,* 406-23.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71,* 3-25.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 616-622.

Weinstein, N. D. (1998). Accuracy of smokers' risk perceptions. *Annals of Behavioral Medicine, 20,* 135-140.

Weinstein, R. S., Gregory, A. y Strambler, M. J. (2004). Intractable Self-Fulfilling Prophecies: Fifty Years After Brown *v*. Board of Education. *American Psychologist, 59,* 511-520.

Wells, A. S., Lamar, P. y Miller, L. P. (2005). Brown *v*. Board of Education at 50: Looking back while moving forward-An introduction. *Teachers College Record, 107,* 343-345.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.

White, B., Franco, J. C., Sánchez, J. y Tandon, N. (2012). *Acaparamiento de tierras, el nuevo expolio*. Madrid: CIP-Ecosocial.

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). Students' motivation during the middle school years. En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 159-184). San Diego, CA.: Academic Press.

Wilder, D. A. y Thompson, J. E. (1980). Intergroup contact with independent manipulation of ingroup and out-group interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 38,* 589-603.

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva.* Madrid: Turner.

Will, B., Dalrymple-Alford, J., Wolff, M. y Cassel, J. C. (2008). Reflections on the use of the concept of plasticity in neurobiology. *Behavioral Brain Reseach, 192*(1), 7-11.

Williams, D. (2004). Improving Race Relations in Higher Education: The Jigsaw Classroom as a Missing Piece to the Puzzle. *Urban Education, 39,* 316-344.

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology, 58,* 425-452.

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in Experimental Social Psychology, 41,* 275-314.

Williams, K. D. (2012). Ostracism: The impact of being rendered meaningless. En P. Shaver y M. Mikulincer (eds.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 309-323). APA Press.

Williams, K. D. y Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science, 20,* 71-75.

Williams, K. D. y Nida, S. A. (2014). Ostracism and public policy. *Policy Insights from Behavioral and Brain Sciences, 1,* 38-45.

Williams, K. D. y Wesselmann, E. D. (2011). Ostracism and aggression. En J. Forgas, A. Kruglanski y K. D. Williams (eds.), *Social conflict and aggression* (pp. 37-52). Nueva York: Psychology Press.

Williams, R. M. Jr. (1947). *The reduction of intergroup tensions*. Nueva York, NY: Social Science Research Council.

Williams, Z. (2012). The Saturday interview: Stuart Hall. *Guardian*, *febrero, 11,* 2012. www.guardian.co.uk/theguardian /2012/feb/11/saturday-interview-stuart-hall.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class Jobs*. Westmead, Inglaterra: Saxon House.

Wilner, D. M., Walkley, R. P. y Cook, S. W. (1952). Residential proximity and intergroup relations in public housing projects. *Journal of Social Issues, 8*(1), 45-69.

Wilson, E. O. (2012). *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate.

Wilson, T. D., Damiani, M. y Shelton, N. (2002). Improving the academic performance of college students with brief attributional intervencions. En J. Aronson (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 89-108). San Diego, CA.: Academic Press.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura.* Barcelona: Ediciones B.

Wong, K. K. y Nicotera, A. C. (2004). Brown *v*. Board of Education and the Coleman report: Social science research and the debate on educational equality. *Peabody Journal of Education, 79,* 122-135.

Wright, S. y Lubensky, M. (2009). The struggle for social equality: Collective action *vs.* prejudice reduction. En S. Demoulin, J. P. Leyens y J. F. Dovidio (eds.), *Intergroup misunderstandings: Impact of divergent social realities* (pp. 291-310). Nueva York: Psychology Press.

Yager, S., Johnson, D. W. y Johnson, R. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology, 77*(1), 60-66.

Zadro, L. (2004). *Ostracism: Empirical studies inspired by real-world experiences of silence and exclussion*. Tesis Doctoral. University of New South Wales.

Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology. Monograph, 9*(2, part 2), 1-28.

Zamani, M. (2016). Cooperative learning: Homogeneous and heterogeneous grouping of Iranian EFL learners in a writing context. *Cogent Education, 3,* 1-11.

Zeligs, R. y Hendrickson, G. (1933). Racial attitudes of 200 sixth grade children. *Sociology and Social Research, 18,* 26-36.

Ziegler, J. (2004). *Los nuevos amos del mundo*. Barcelona: Destino.

Zimbardo, Ph. (2008). *El efecto Lucifer*. Barcelona: Paidós.

Zimmermann, J. B. (2015). La musique à l'heure de l'Internet: du patrimoine aux communs? En B. Coriat (ed.), *Le retour des communs: La crise de l'idéologie propriétaire* (pp. 133-150). París: Éditions Les Liens Qui Libérent.

Zull, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

TÍTULOS RELACIONADOS

APLICACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, *J. N. García-Sánchez (coord.).*
APRENDIENDO A ENSEÑAR, *J. Domingo Segovia y M. Pérez Ferra (coords.).*
APRENDIZAJE COOPERATIVO, *J. C. Iglesias, L. González y J. Fernández-Río (coords.).*
APRENDIZAJE COOPERATIVO CRÍTICO. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica, *A. Ovejero Bernal.*
BASES TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL, *J. L. Gallego Ortega y A. Rodríguez Fuentes.*
CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA, *J. Paredes y A. de la Herrán (coords.).*
CONOCER Y COMPRENDER LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, *M.ª J. Carrasco, J. M. Coronel, M.ª L. Fernández, M.ª P. García, S. González y E. Moreno.*
CONOCIMIENTOS, CAPACIDADES Y DESTREZAS ESTUDIANTILES, *L. M. Villar, P. S. de Vicente y O. M.ª Alegre.*
DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, *P. Gil Madrona (coord.).*
DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA, *M. Giménez-Dasí y L. Quintanilla Cobián.*
DIDÁCTICA, *C. Moral Santaella y M.ª P. Pérez García.*
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA, *P. Guerrero y M.ª T. Caro (coords.).*
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA, *J. M. Vílchez (coords.).*
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES II, *F. González (coord.).*
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, *Á. Liceras y G. Romero (coords.).*
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA, *S. Alonso.*
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *M.ª J. Fiuza Asorey y M.ª Pilar Fernández Fernández.*
EDUCACIÓN, NEOLIBERALISMO Y JUSTICIA SOCIAL, *F. M. Martínez.*
EDUCACIÓN ESPECIAL, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González.*
EDUCACIÓN INFANTIL CONTEMPORÁNEA, *J. Holgado Barroso.*
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO, *M.ª J. Díaz-Aguado.*
EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL, *M.ª de la E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (coords.).*
EL SÍNDROME DEL BURNOUT EN LOS DOCENTES, *J. Esteras, P. Chorot y B. Ferrero.*
ELEMENTOS DE DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA PARA EL PROFESOR DE SECUNDARIA, *L. Rico Romero y A. Moreno Verdejo (coords.).*
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL, *E. Castro Martínez (coord.).*
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *L. Rico Romero y P. Flores Martínez (coords.).*
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Quijano López (coord.).*
ENTORNO, SOCIEDAD Y CULTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL, *A. L. Bonilla Martos e Y. Guash Marí (coords.).*
ESCRITURA ACADÉMICA. De la teoría a la práctica, *J. A. Núñez (coord.).*
ESCRITURA Y LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL (MANUAL + CUADERNILLO), *F. Guzmán Simón, M. Navarro Pablo y E. García Jiménez.*
ESCUELA Y TOLERANCIA, *M.ª J. Díaz-Aguado.*
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, *J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.).*
ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES, *M. A. Adell i Cueva.*
ESTRATEGIAS TRANSFORMADORAS PARA LA EDUCACIÓN, *A. Cortés, A. Rodríguez y S. Val (Coords.).*
EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, *F. Peñafiel Martínez, J. A. Torres González y J. M.ª Fernández Batanero.*
EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano.*
FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍAS, *M.ª-J. Gallego-Arrufat y M. Raposo-Rivas (coords.).*
INICIACIÓN ESCOLAR A LA ESCRITURA Y LA LECTURA, *A. Suárez Yánez.*
INNOVACIÓN EDUCATIVA. Más allá de la ficción, *M. Fernández Navas y N. Alcaraz Salarirche (coords.).*
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez.*
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO, *F. Alcantud Marín (coord.).*
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *J. N. García Sánchez (coord.).*
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CURRÍCULUM ESCOLAR, *J. A. Beltrán Llera, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.ª D. Prieto Sánchez, D. Vence Baliñas y R. González Blanco.*
LA ALTERIDAD EN EDUCACIÓN, *J. L. Gallego y A. Rodríguez.*
LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN POSITIVO, *S. Ibarrola y C. Iriarte.*
LA EDUCACIÓN REPENSADA, *M.ª R. Belando-Montoro (coord.).*
LA ESCUELA A EXAMEN, *M. Fernández Enguita.*
LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Mérida Serrano, A. Ramírez García, C. Corpas Reina y M.ª E. González Alfaya.*
LA PEDAGOGÍA EN EL LABERINTO, *R. Soler.*
LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Fernández Manzanal y M. Bravo Tudela.*
LEER PARA APRENDER, *D. Rose y J. R. Martin.*
LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, *M. Area Moreira.*
LOS PROYECTOS DE TRABAJO, *M.ª P. Bravo, B. Corpas, M.ª C. Encinas, M.ª E. González (coord.), O. M.ª Guzmán, M.ª C. Lara, M.ª C. León, A. López, M. López, R. Mérida (coord.), M.ª Á. Olivares (coord.) y N. Sánchez.*
MANUAL DE DIDÁCTICA, *I. Gómez Hurtado y F. J. García Prieto.*
MANUAL DE DIDÁCTICA GENERAL PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE PRIMARIA, *B. Bermejo y C. Ballesteros (coords.).*
MANUAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.ª del R. Ortiz González.*
MANUAL DE LOGOPEDIA, *F. Villegas Lirola.*
MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (coords.).*
MANUAL DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN LA DIVERSIDAD, *J. Riart (coord.).*
MATEMÁTICAS PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *I. Segovia y L. Rico (coords.).*
MEDIACIÓN EDUCATIVA, *P. Gil-Madrona y J. Abellán-Hernándezz (coords.).*
NEUROEDUCACIÓN DE PROFESORES Y PARA PROFESORES. *M.ª Caballero.*
NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL, *J. A. Ortega Carrillo y A. Chacón Medina (coords.).*
NUEVOS ESCENARIOS DIGITALES, *J. Barroso y J. Cabero (coords.).*
OPTIMIZACIÓN DEL DESARROLLO Y PREVENCIÓN DE RIESGOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL (MANUAL + SEMINARIOS), *M.ª Fernández Cabezas, A. Burgos García, G. Alba Corredor y A. Justicia Arráez.*
ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *A. Ramírez (coord.).*
ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA, *R. Sanz Oro.*
PENSAR LA EDUCACIÓN, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez.*
PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez.*
PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE (MANUAL + CUADERNILLO), *E. Merino Tejedor y J. A. Valdivieso Burón.*
PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD, *A. de la Herrán Gascón y J. Paredes (coords.).*
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (MANUAL + APLICACIONES PRÁCTICAS), *S. Rodríguez Sánchez (coord.).*
PSICOLOGÍA PARA DOCENTES, *E. Briones Pérez y A. Gómez-Linares (coords.).*
PSICOMOTRICIDAD E INTERVENCIÓN EDUCATIVA, *D. Martín Domínguez.*
PSICOPATOLOGÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR, *M.ª del M. Aires, S. Herrero, E. M.ª Padilla y E. M.ª Rubio (coords.).*
RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACIÓN, *M.ª R. Bueno y M. Á. Garrido.*
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez.*
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, *P. Casarres y A. Soriano (coords.).*
VIVIR LA ESCUELA COMO UN PROYECTO COLECTIVO, *M.ª M. García y M.ª Á. Olivares.*